

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра общей и клинической психологии

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО ДИСТРЕССА
У УЧАЩИХСЯ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ**

Дипломная работа
студента очной формы обучения
специальности 37.05.01 Клиническая психология
6 курса группы 02061302
Ришко Евгения Михайловича

Научный руководитель:
к. псих. н., доц. кафедры общей
и клинической психологии
Е.Н. Шутенко

Рецензент:
д. м. н., проф. кафедры общей
и клинической психологии
О.А. Филатова

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения проблемы психологической коррекции экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов	7
1.1 Теоретические подходы к проблеме дистресса у учащихся выпускных классов	7
1.2 Факторы экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов	18
1.3 Психологическая коррекция тревожности как главного фактора экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов	36
ГЛАВА 2. Эмпирическое изучение психологической коррекции экзаменационного дистресса учащихся выпускных классов	50
2.1 Организация и методы исследования	50
2.2 Анализ и интерпретация полученных результатов	57
2.3 Программа психологической коррекции предэкзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов	73
2.4 Динамика экзаменационной тревожности как главного фактора дистресса у учащихся выпускных классов	81
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	91
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	94
ПРИЛОЖЕНИЯ	105

ВВЕДЕНИЕ

Распространенность феноменов дистресса у учащихся выпускных классов, их негативная роль в рамках учебной деятельности и влияние на результативность прохождения итоговых государственных экзаменов (ЕГЭ и ОГЭ) является темой многочисленных работ клинических психологов, психологов, педагогов, врачей и социологов. Интерес к данной проблеме, согласно А.В. Высоцкой, обусловлен переходом нашей страны на тестовую форму приема итоговых экзаменов, в частности: внедрением новых стандартов образования, методологических инструментов, изменение форм прохождения экзаменов, эксперименты в области контроля и оценки [18].

С.Н. Костромина считает, что одним из главных факторов экзаменационного дистресса является предэкзаменационная тревожность и ее влияние на психологическое и физиологическое состояние выпускников [39]. Тревожность рассматривается, как пусковой механизм в развитии широкого спектра патологических явлений, а именно: неврозы, панические атаки, психосоматические реакции, расстройства личности, синдромы дезадаптации и фрустрации. Именно она лежит в основе целого ряда психологических трудностей, с которыми сталкиваются старшеклассники в период подготовки к процедурам итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ).

Значение психологической коррекции экзаменационного дистресса, его преодоления и сглаживания имеет особую актуальность при подготовке выпускников школы к возможным трудностям и барьерам в рамках ситуации экзаменов, помогает им совладать с тревожностью на экзамене и овладеть навыками волевой саморегуляции.

Особенности экзаменационного дистресса изучали Е.С. Акарачкова и др. (основные причины стресса, его терапия у детей и подростков); С.Н. Костромина (исследование стрессовых реакций у выпускников в момент процедуры экзамена); Д.А. Капитанец, А.Н. Романова (психологическое

сопровождение и коррекция выпускников в период подготовки к ЕГЭ); Е.А. Серегина (здоровье сберегающая деятельность по подготовке старшеклассников к экзаменам) и др. [3; 39; 36; 71; 73].

Перечисленные авторы отмечают, что экзаменационный дистресс – это часто наблюдаемая реакция выпускников на ситуацию итоговой государственной аттестации (ОГЭ и ЕГЭ). Стрессовые реакции могут способствовать успешному прохождению экзаменов и рассматриваются в качестве мобилизирующей силы, подталкивающей к адаптивным стратегиям поведения в ситуации стресса, в то время, как проявление дистресса характеризуется дезадаптивным комплексом, включающим в себя истощение внутренних ресурсов, фрустрацию, усиливающуюся тревожность и неспособность к регуляции деятельности в ситуации стресса.

Ведущую роль тревожности в формировании экзаменационного дистресса отмечают С.А. Гапонова, М.А. Павлова, А.Н. Романова и др. Значимое количество научных трудов, посвященных исследованию экзаменационного дистресса и подходам к его коррекции, говорит об актуальности выбранной нами темы. Однако, при наличии широкого спектра методов коррекции и методических рекомендаций, отмечается немногочисленность публикаций, свидетельствующих о возможностях психологической коррекции экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов, что и определило проблему нашего исследования [42].

Проблема исследования: каковы особенности проявления экзаменационного дистресса и специфика его психологической коррекции у учащихся выпускных классов?

Цель работы: изучить особенности проявления экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов, разработать и апробировать программу его психологической коррекции.

Объект исследования: экзаменационный дистресс у учащихся выпускных классов.

Предмет исследования: психологическая коррекция экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов.

Гипотеза исследования: особенности экзаменационного дистресса старшеклассников проявляются в развитии дезадаптивного комплекса поведения, а психологическая коррекция экзаменационного дистресса будет эффективной, если программа коррекционных действий носит системный характер и направлена на снижение уровня личностной тревожности и развитие процессов волевой саморегуляции деятельности у учащихся выпускных классов.

Задачи работы:

1. Проанализировать теоретические подходы к изучению феноменов экзаменационного дистресса в отечественной и зарубежной психологии.

2. Определить уровень экзаменационного дистресса посредством диагностики личностной и ситуативной тревожности, особенностей волевой саморегуляции поведения, готовности к итоговым экзаменам у учащихся выпускных классов.

3. Разработать, внедрить и оценить эффективность программы психологической коррекции экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов.

4. Разработать рекомендации для учащихся, родителей и педагогов с целью предупреждения развития феноменов экзаменационного дистресса.

Методологической основой работы явились труды В.И. Моросановой, И.Ю. Кунаевой, Ю.В. Юровой, А.И. Григорьевой и Г.Б. Мониной, освещающие проблему экзаменационного дистресса и представляющие подходы к психологической коррекции феноменов дистресса у учащихся выпускных классов.

Выбор методов и психодиагностического инструментария для получения необходимой информации осуществлялся в соответствии с целями и задачами настоящей работы.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ литературы по проблеме экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов, моделирование, анализ и синтез подходов к данной проблеме.

2. Эмпирические: формирующий эксперимент, включающий констатирующий и формирующий этапы, на основе следующего психодиагностического инструментария:

- методика оценки тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина;
- опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ)

В.И. Моросановой;

- анкетирование на тему «Готовность к ЕГЭ (ОГЭ)»

М.Ю. Чибисовой;

- беседа;
- наблюдение (Приложение 1).

3. Статистические:

- критерий (t) Стьюдента;
- коэффициент корреляции (r) Спирмена;
- общие показатели описательной статистики;
- критерий (U) Манна–Уитни.

Статистическая обработка проведена с использованием компьютерных программ «SPSS for Windows v. 17 rus» и «MS Excel 2010».

База проведения исследования:

В исследовании приняли участие 138 подростков (14–17 лет) старшего звена МОУ «Дубовской СОШ с углублённым изучением отдельных предметов», учащиеся выпускных 9 и 11 классов.

Структура дипломной работы: Дипломная работа состоит из введения, 2 глав, списка источников литературы (92) и 7 приложений. Текст дипломной работы изложен на 104 страницах, включает в себя 2 таблицы, 7 рисунков.

ГЛАВА 1 Теоретические основы изучения проблемы психологической коррекции экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов

1.1. Теоретические подходы к проблеме дистресса у учащихся выпускных классов

В настоящее время в психологической науке имеется множество подходов и концепций, объясняющих феномены стресса и дистресса, их воздействие на личность. Фундаментальными научными подходами и концепциями определения стресса являются работы Г. Селье, Р.С. Лазаруса, Л. Леви и др. [46; 89].

Термин «стресс» до появления в психологии применялся в науках естественного цикла. В XVII в. Р. Гук ввёл его для характеристики свойств объектов и материалов, которые испытывают нагрузку, сопротивляясь ей. Данная трактовка стресса близка к пониманию стресса со стороны современной физиологии, психологии и медицины. Понятие стресса достаточно многогранно и включает в себя представления о стрессе, как о биологической, психологической, социально–психологической нагрузке и вместе с этим степени сопротивляемости данной нагрузке.

Одним из первых ученых в направлении изучения психологии стресса является Г. Селье. Он в 1936 году определил стресс, как множество неспецифических защитных реакций организма, вызываемых определенным стрессовым фактором. Стресс – есть реакция организма, которая независимо от стрессирующего фактора проявляется в немедленной мобилизации защитных сил организма. Это происходит для незамедлительного реагирования на предстоящую трудность и для выбора приемлемого способа ее преодоления. Пока из множества способов не отобран самый рациональный, организм активно работает и затрачивает энергетические ресурсы. Однако энергетические резервы человека ограничены, в связи с чем частый стресс

приводит к развитию неврозов, фрустрации, ряда психогенных заболеваний и деформации качеств личности [22].

В работе примем следующее определение стресса, согласно словарю БСЭ: «Стресс – это состояние психофизического напряжения, возникающее у индивида под влиянием экстремальных условий и ситуаций, нарушающее механизмы адаптации систем организма и психики» [77].

Интерес к теме стресса в научной психологии обусловлен распространением концепции «общего адаптационного синдрома» Г. Селье, которая получила значение базисной биологической теории стресса. Согласно ей, организм, в ответ на совокупность раздражителей и затруднительные ситуации, активирует защитные реакции, которые помогают индивиду достичь адаптации. Общепринято характеризовать течение стресса тремя фазами (стадиями). Рассмотрим их подробнее:

Начальная фаза – «реакция тревоги». Согласно ей – внутри организма происходят изменения, которые проявляются в задействовании желез внутренней секреции и изменении содержания адреналина в крови. Данный тип реакции «беги» характерен для мобилизации внутренних сил организма и задействовании симпатической нервной системы. На этой стадии наблюдается реакция, связанная с торможением нервной системы, когда организм получает команду «замри». Согласно взгляду А.О. Шарапова, в психологии стресса и экстремальных состояний данную диадку принято называть реакцией «Беги или замри», где «эустресс предполагает возникновение желательного, т.е. положительного эффекта, а дистресс – отрицательного» [17, с. 499].

Вторая фаза – «сопротивление». При продолжительном и неослабевающем стрессовом воздействии организм меняет свою тактику и переходит к адаптации к нему. В результате данной реакции возникает сопротивление. Признаки тревоги и раздражительность в организме практически исчезают. Сопротивление повышается, расходуя при этом большое количество энергии.

Третья фаза – «истощение». В результате продолжительного взаимодействия со стрессором, к которому организм адаптировался, энергия, затрачиваемая на адаптацию, заканчивается. Напряжение на этом этапе возрастает и переходит в негативный полюс – наступает дистресс, который вызывает проблемы со здоровьем, нарушение секреции, ухудшение деятельности и возникновение синдромов дезадаптации личности.

С распространением «общего адаптационного синдрома» на большую часть сферы жизнедеятельности индивида, Г. Селье сформулировал следующие важные положения:

- Стресс не есть просто психическое напряжение.
- Стресса невозможно избежать, как такового на протяжении жизни.
- Стресс не всегда является дезорганизирующим для психики [24].

Рассматривая стадии стресса, мы можем сопоставить происходящие изменения в состоянии стресса с конкретными эмоциями и чертами личности, такими как: страх, тревожность, психологический дискомфорт, фрустрация и напряженность. Они могут рассматриваться, как психологическое отражение стресса. Стадии развития стресса (тревога, сопротивление и истощение) имеют определяющее значение для любого адаптационного процесса, для любой новой, необыкновенной и экстремальной ситуации.

В психологии стресса также выделяется когнитивно– феноменологический подход Р.С. Лазаруса. Он раскрывает возникновение стрессовой реакции в масштабе активного воздействия стрессора (травмирующего события), где доступ к стрессовому переживанию строится на основе объективных признаков значимых событий. Р.С. Лазарус описывает механизм стрессовой реакции, как отношение требований стрессовой ситуации к наличным у индивида ресурсам по ее преодолению. Данные отношения находятся в постоянном «движении» в ходе жизнедеятельности и общественных отношений человека. Стоит отметить, что в данном понимании стресса, стрессогенной может оказаться и интеллектуальная нагрузка [10].

Различают критические (экстренные) жизненные события, травматические стрессы, повседневные стрессоры и хронические стрессоры. Стрессовые события становятся причиной психических расстройств при выполнении условий неожиданности, интенсивности воздействия и придаваемой им резко негативной эмоционально–когнитивной оценке человеком.

Стрессовые события запускают физиологические реакции в организме, где одним из ведущих опосредующих факторов со стороны индивида является процесс оценки. Он представляет собой суждение о событии или ситуации с позиций контролируемости, причинности, возможных исходов и опасности самой ситуации. Данная оценка определяет вид и интенсивность стрессовых реакций. По мнению В.А. Бодрова, процесс оценки варьируется под влиянием особенностей личности, степени совладания и стиля совладания с стрессирующей ситуацией, а также при социальной поддержке, наличии близких, специалистов в области охраны здоровья [13]. П.И. Сидоров отмечает, что индивидуальные личностные качества, свойства, а так же уровень социальной поддержки определяют характер усиления, либо ослабления стрессовой реакции. Они же влияют на тип, интенсивность и длительность стрессовых реакций. Не менее важным аспектом является анализ факторов стресса и их взаимодействия с другими видоизменяющимися или опосредующими переменными [74].

Совокупность внутренней психической картины мира конкретного индивида – его цели, ценности, оценки, мотивы тоже могут выступать стресс–факторами. Если они игнорируются или не реализуются, то из этого следует нервно–психическое напряжение, негативные эмоции, пуск стрессовых реакций.

Согласно В.В. Суворовой, организм (его вегетативная нервная система) активно отслеживает происходящие в окружающей среде изменения, к которым требуется адаптироваться, чтобы сохранить гомеостаз и способствовать

выживанию индивида. Если событию приписывается статус незначительного, то оно не приводит к процессам активации, кроме ориентировочной реакции. Третий тип характеризуется потребностью в адаптации, когда ситуация выходит из под контроля, внезапна, несет в себе угрозу или вызывает к мобилизации внутренних ресурсов для выживания [79].

Вторичная оценка заключается в том, что человек оценивает запас своих внутренних ресурсов в условиях образовавшегося раздражителя. К внутренним ресурсам относится эмоциональная стабильность, способность к сопротивлению, лабильность, атрибутивные тенденции и т. д. М. Перре и У. Бауман в определяют, что от индивидуального склада психики и внутренней оценки индивида зависит результат отношения между первичной и вторичной оценкой ситуации [10].

Если соотношение между предъявленными требованиями и имеющимися способностями человек оценивает, как равнозначные, то ситуация оценивается как вызов, подготовка к мобилизации, что соответствует определению эустресса. Если стрессор оценивается как ущерб и утрата для конкретного организма, то нарушается чувство собственной ценности и высвобождаются эмоции, печали, гнева. Если же ситуация оценивается как опасная, угрожающая жизни и целостности организма, то она оценивается эмоцией страха, процессами дезорганизации и падением уровня общей мобилизации, что более характерно для феномена дистресса.

Китаев–Смык отмечает, что распространенными видами стресса являются социальный, эмоциональный, информационный и профессиональный. В зависимости от длительности экстремальной ситуации выделяют кратковременный и длительный стресс (хронический, либо дистресс). Состояние общего психофизиологического напряжения вызывают стресс–факторы или стрессоры, которые являются опасными для здоровья организма [37].

Одним из немаловажных теоретических постулатов, прослеживаемых в данных теориях, выступила дифференциация стресса, как состояния, подготавливающего организм к мобилизации, и как состояния дезорганизирующего психическую сферу личности, деятельность и процессы адаптации (его разделение на эустресс и дистресс). Дж. Гилл, обращая внимание на описанные концепции стресса, отражает понимание того, что стресс трактуется, как «активная вспомогательная», мобилизирующая сила организма и как деструктивная, разрушающая сила, истощающая психику индивида [22].

Дистресс – крайняя фаза развития стресса, выражающаяся в перенапряжении и истощении защитных систем организма, ведущая к нарушению нормальной жизнедеятельности индивида. Дистресс проявляется на уровне организма, так как не удовлетворены особо важные потребности и означает нарушение гомеостаза в жизнедеятельности индивида. По мнению Ю.В. Миловой, «дистресс проявляется в физиологических нарушениях и реализуется в психосоматических заболеваниях» [56, с.2]. Дистресс не возникает только при физических лишениях и страданиях, если человек осуществляет выбор в пользу мотивов отдачи, отдает предпочтение общественным ценностям в противовес эгоцентрическим интересам – проявления его будут минимальны.

Дистресс – это патология, вызванная хронически действующими стрессорами и возникающая вследствие нерешенности внутриспсихических проблем. Неразрешенность внутриспсихических проблем приводит к разрушению и саморазрушению личности. В теории А. Адлера разрушение описывается, как власть, господство, чувство превосходства над другими людьми, причинение им ущерба, их уничтожение, агрессия, а саморазрушение – как подчинение другим людям, причинение ущерба себе, самоуничтожение, аутоагрессия [1]. И то и другое – результат бессилия и неполноценности как неспособности к решению возникающих проблем и ситуаций, невозможности

реализации своих потребностей. Вызванные дистрессом отклонения, многолики и отражаются на каждой системе организма. В.И. Слободчиков отмечает, что они способны маскироваться под симптомами различных патологий в физиологии, что довольно часто прослеживается у человека в условиях современности [75].

Наша работа направлена на изучение возможностей психологической коррекции проявления феноменов дистресса перед процедурами итоговых экзаменов (ОГЭ и ЕГЭ) у учащихся выпускных классов.

Данная проблема имеет достаточно широкий спектр научных трудов, статей и публикаций. Так, дистресс на примере выпускных экзаменов изучают Е.С. Акарачкова, Е.А. Сиденко, С.Н. Костромина, А.Е. Писарев; основные тенденции и факторы риска в образовательной среде – Е.А. Серегина, О.И. Леонова; психологические затруднения при итоговых экзаменах, связанных со стрессом – С.А. Гапонова; коррекцию тревожности как основного фактора экзаменационного стресса – Е.С. Акарачкова, С.В. Вершинина, Д.А. Капитанец, О.В. Котова, А.Н. Романова, И.В. Рябоконт.

Экзаменационный дистресс характеризуется рядом нарушений вегетативных функций: изменением электрического сопротивления кожи, ее температуры, потоотделения, частоты сердечных сокращений, артериального давления, сужением или расширением кровеносных сосудов, частоты дыхания, расстройством пищеварительной системы, выделением слюны, изменением диаметра зрачка, работы сфинктеров, меняется электрическая активность мозга, гомеостаз, основной обмен, у девушек наблюдается расстройство менструального цикла. Обучающиеся отмечают состояние тревоги и депрессии, быструю утомляемость, нарушение сна. При дистрессе, наряду с перечисленными изменениями, меняется поведение человека, возникает реакция возбуждения, проявляющаяся в беспорядочных, некоординированных движениях, жестах, сбивчивой и неясной речи. При чрезмерном стрессовом

воздействии наблюдается обратная реакция – общее торможение, скованность, отказ от деятельности.

Рассматривая причинность дистресса в школьной среде Ю.В. Щербатых отмечает необходимость всесторонней оценки возрастных особенностей и анализа структуры деятельности учащихся выпускных классов. При этом, рассмотрение состояния дистресса, как ситуативного явления, порождаемого экстремальной ситуацией не является определяющим фактором в его толковании. Дистресс у учащихся выпускных классов – это целая система напряжений и переживаний, сформированная за годы обучения в школе [90].

Согласно указанной нами темы исследования и выделенных практических задач исследования, подходящая возрастная категория учащихся выпускных классов – это подростки (14–17 лет), учащиеся 9 и 11 классов средних школ. Л.И. Божович определяет основные закономерности и новообразования данного возраста:

- Формирование Я–концепции, структуры самоотношения личности, где основными задачами становится принятие себя и повышение самооценности. Так же повышается контроль за своим поведением и проявлением эмоций. Настроение становится более осознанным и устойчивым.

- Формирование систем и процессов волевой саморегуляции, образование индивидуального стиля саморегуляции поведения.

- Новое восприятие времени – соотношение себя в прошлом и будущем, восприятие настоящего с точки зрения перспектив будущего.

- Развитие нравственной устойчивости личности и собственного мировоззрения. Знания о нормах морали и окружающем мире соединяются в сознании в единую картину, систему устойчивых убеждений.

- Профессиональное и личностное самоопределение становятся одними из важнейших задач развития [15].

Для старшеклассников интимно–личностное общение со сверстниками остается ведущей деятельностью. Данное общение, как правило, освещает темы

интересов, мыслей, чувств и увлечений. Со сверстниками обсуждаются отношения с представителями противоположного пола, случаи неудач и разочарований, переживаемых в данное время. Содержание общения – это ситуации из реальной жизни, реже – жизненные планы и перспективы. Передаваемая информация имеет секретный характер. В связи с этим, повышаются требования к дружбе и усложняются ее критерии. Тем не менее сами подростки находят истинную дружбу большой редкостью.

Обозначая характеристики конца подросткового возраста, Л.И. Божович указывает, что в переходный возраст от подросткового к юношескому возникает интерес к общению со взрослыми. Если условия общения и воспитания в семье благоприятные, то формируется доверительный контакт со взрослыми более сознательного и высокого уровня. При благоприятном течении подростковой эмансипации налаживаются эмоциональные отношения с родителями. В проблемных ситуациях старшеклассник не прибегает к доверительному общению с взрослыми, в таких ситуациях он сам затрудняется принять решение, связанное с его планами на будущее, замыкается в себе и своих переживаниях [15].

Возвращаясь к обсуждаемой теме, отметим, что подготовка к итоговой государственной аттестации (ОГЭ и ЕГЭ) – одна из наиболее острых проблем, с которой сталкиваются старшеклассники. Предстоящие экзамены являются своеобразной проверкой психологической и социальной готовности выпускника к условиям современной реальности. В связи с этим, перед педагогами, психологами и родителями достаточно остро встает проблема охраны психического здоровья выпускников.

Согласно взглядам Д.А. Капитанец, С.Н. Костроминой, А.Н. Романовой и Е.А. Серegiной – экзаменационный дистресс приобрел значение функционального состояния с выраженной структурой, включающего в себя активационный, эмоциональный и когнитивный компоненты [35; 38; 71; 73]. Дистресс нарастает в условиях образовательной среды постепенно, в

зависимости от силы и продолжительности воздействия факторов риска, индивидуальных психологических особенностей обучающихся. Наблюдается ситуация развития дистресса с приближением к процедурам итоговых выпускных экзаменов.

В.Я. Апчел в своем труде определяет необходимые характеристики стабилизации личности в условиях стресса [5]. В ситуации итоговой государственной аттестации (ОГЭ и ЕГЭ) таковой является психологическая устойчивость, проявляющаяся на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях. Однако при необходимом отношении со стороны родителей и педагогов в рамках поставленных целей по успешному прохождению экзаменов, степень психического напряжения и тревожности у старшеклассников не снижается. Ю.В. Щербатых обозначает, что «повышенный уровень тревожности на экзамене приводит к снижению работоспособности и концентрации внимания, дезорганизации деятельности» [89, с.24–25]. Тревожность – весьма энергоемкий процесс, требующий дополнительной энергии и психических ресурсов.

Процедура прохождения государственных экзаменов является сложной деятельностью, которая намного отличается от привычного опыта обучения выпускников и предъявляет особые требования к психологическим качествам личности. Такое мероприятие во многом имеет ряд нововведений (например, незнакомая обстановка в момент экзаменов,хождение тотального контроля и выполнение работы в кругу незнакомых сверстников) для выпускников характер, что является причиной трудностей при прохождении экзамена.

Ситуация проведения итоговых государственных экзаменов, создает колебания в уровнях тревожности и самооценки у учащихся выпускных классов. Причина тому – неуверенность в своих силах, страх за свое будущее, тревожность и мнительность. Напряженность выпускников на процедуре проявляется в нарушении движений, сужении объема внимания, сопровождается вегетативными изменениями (меняется окраска лица,

учащается дыхание и сердцебиение, появляется дрожание пальцев рук, потливость, ощущение сухости во рту). Она выражается индивидуально и отражает неспособность человека владеть своими эмоциями и состояниями, вследствие отсутствия у него психологической устойчивости и навыков саморегуляции [78].

В научных работах ряда авторов существует тенденция исследования психологического дистресса в русле переживания индивидом состояния тревожности. Анализ литературы по вышеуказанной тематике позволяет сделать вывод о том, что данная область являлась и является актуальной в отношении переживания индивидом состояния тревоги как стрессовой реакции. Вслед за работами А.О. Прохорова, Я. Рейковского, Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина, возможно определение высокого уровня личностной тревожности, как одной из стрессогенных реакций, которая приобретает значение эмоции страха и глубокой фрустрации [68].

В психологии существует широкий спектр методов регистрации стрессовых реакций от изучения психофизиологических данных функциональных систем по П.К. Анохину, до стандартизованных опросников, анкетирования и интервью [4]. Содержательно они изучают самочувствие, специфические стрессовые эмоции (тоска, гнев, страх и т. д.), индивидуальные психофизические реакции, и состояния у конкретного индивида [76].

Таким образом, изучение стресса, его причин находится в фокусе научной психологии уже порядка века, со времен распространения идей Г. Селье о стрессе, стадиях стресса и общем адаптационном синдроме. Причина стресса в упрощенном понимании – это возникновение колебаний в уравновешенной системе взаимодействий «человек – окружающий мир». В качестве окружающего мира может рассматриваться природная среда, социум, деятельность, семейное и дружеское окружение. Если в этой системе все сбалансировано и гармонично, то человек легко справляется с вызовами окружающей среды, т.е. со стрессом. Наиболее важным постулатом в изучении

стресса, является его разделение на эустресс и дистресс. Переживание дистресса влечет за собой деструктивные последствия, отражающиеся на взаимоотношениях индивида с окружающими, проявляющиеся в деятельности и на уровне нервно–психического здоровья. В работе мы освещаем дистресс в условиях проведения государственной итоговой аттестации у учащихся выпускных 9 и 11 классов. В это время подростки, в силу своего возраста, испытывают колоссальное психическое напряжение и дистресс, накопленный за года обучения в школе и связанный с прохождением процедур итоговых государственных экзаменов. Дистресс рассматривается, как дезорганизирующее состояние, отражающееся на когнитивном, поведенческом и эмоциональном уровнях психики выпускников. Согласно современным психологическим и социологическим исследованиям, он является препятствием на пути к успешному прохождению экзаменов и вызывает необходимость его обозначения, дифференциации и психологической коррекции. В следующем параграфе рассмотрим факторы экзаменационного дистресса в школьной среде, выделим наиболее стрессогенные, ведущие к дистрессу, дезадаптации, соматическим проявлениям, пограничным состояниям и поведенческим реакциям у выпускников.

1.2. Факторы экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов

Анализируя научные работы А.В. Высоцкой, Ю.В. Миловой и Е.А. Серегиной, изучающие особенности образовательного процесса в Российской Федерации, мы сталкиваемся со следующей проблематикой в сфере школьного образования: особенности адаптации к условиям образовательного учреждения, мотивация обучения, школьные неврозы, особенности школьной успеваемости и неуспеваемости, возрастные изменения и их влияние на учебную деятельность учащихся, тревожность школьников,

здоровьесберегающие технологии и экологичность учебной деятельности в современных условиях, особенности инклюзивного образования, организация и проведение процедур итоговых государственных экзаменов [18; 56; 73].

Влиянию различных форм квалификационных испытаний на психологическое состояние обучающихся посвящены работы С.А. Гапоновой, О.В. Овчинниковой, А.О. Прохорова, Э.Ю. Пунга [20; 66]. В них описывается влияние ситуации прохождения процедур итоговой государственной аттестации на психическое и физиологическое состояние обучающихся, ее воздействие на процессы психической деятельности выпускников.

Изучение влияния выпускных экзаменов на психическую деятельность учащихся актуальны в современной практике психологов и педагогов. Накоплен ряд методических рекомендаций и указаний для обеспечения наиболее эффективного и здоровьесберегающего процесса их прохождения. Остановимся на данной теме и рассмотрим основные факторы, приводящие к дезорганизации психической деятельности выпускника в период подготовки и сдачи итоговых экзаменов (ОГЭ, ЕГЭ). Представим анализ основных факторов риска, которые по мнению О.И. Удзиновой ведут к усилению экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов [81]. Таковыми являются:

1. Тактика педагогического воздействия и обучения.

Согласно исследованиям, современное педагогическое воздействие в условиях изменения процесса образования аналогично находится в процессе изменения. Деятельность преподавательского состава не ограничивается одними классными занятиями. На их плечах лежит методологическая подготовка и организация занятий, ведение отчетной документации (журнала, дневников, электронных дневников, контроль выполнения всех видов работы обучающихся), ведение факультативов и внеурочной деятельности. Данные формы деятельности входят в ряд обязательных помимо педагогической деятельности. В этом случае переход из одной деятельности в другую, а именно

на отдых, полностью не производится. Такая ситуация грозит синдромом эмоционального выгорания (СЭВ) и формированием таких особенностей личности, как: раздражительность, угнетенность, утомленность, прокрастинация и т.д. Государственные экзамены – стресс не только для выпускников, но и в равной степени – для преподавателей. Ответственность педагога перед администрацией учебного заведения, выпускниками, их родителями и перед собой, как квалифицированным специалистом, является достаточно стрессогенным фактором деятельности. Тактика педагогов в обучении нередко основывается на трансляции своих опасений родителям и выпускникам, в результате чего нередко происходит процесс психического заражения, а сама тактика обучения и работы с выпускниками считается стрессогенной (дополнительным фактором стресса для выпускников).

2. Рассогласованность между методологическими рекомендациями, технологиями обучения и возможностями выпускников.

Современная система образования претерпевает изменения и корректировки в организационных и методических комплексах. В таких условиях часто проводятся пилотажные эксперименты и исследования новых рабочих программ, сеток часов. Данный фактор можно рассматривать с нескольких позиций. Положительной стороной является развитие системы обучения выпускников, которая будет формировать удобный график и методическое обеспечение учебных предметов. С другой стороны, данный фактор является дестабилизирующим выпускников, у которых уже сформирован индивидуальный режим и опыт в деятельности обучения.

3. Несоблюдение правильного режима дня и питания.

Данный фактор риска находит свое отражение в режиме дня обучающихся и по мнению Ю.В. Щербатых, аналогично является значимым в деятельности обучения. Внеучебная деятельность, нагруженность школьной программы рассогласованы, вносят дополнительное напряжение и стресс для выпускника. Неравномерность нагрузок, нарушенный режим дня и питания

вызывают у учащихся снижение иммунитета, усталость, перегруженность, расположенность к вирусным и соматическим заболеваниям [90].

4. Недостаточная вовлеченность в процесс обучения (попустительское отношение к учебной деятельности).

Краеугольным камнем данного фактора является учебная мотивация. В.М. Кузьмина отмечает, что создание учебной мотивации с преобладающим внутренними мотивами обучения – достаточно сложная деятельность, опирающаяся на умение преподавательского состава грамотно излагать суть предмета и обращать внимание на существенные моменты, которые будут иметь место в будущей деятельности выпускника [43]. Каждый учебный предмет, вне зависимости от его необходимости на экзаменационном этапе, педагогический коллектив рассматривает, как важный и основополагающий. В данной ситуации у выпускников стираются ориентиры и направленность, создается когнитивная перегрузка и формируется внешняя (оценочная) мотивация. Данное обстоятельство ведет к неспособности выпускников отличать важное от менее важного, страху неудачи, влечет за собой отказ (протест) в виде прокрастинации.

5. Особенности взаимоотношений с родителями, сверстниками и педагогическим коллективом.

Межличностные отношения являются стрессорным фактором, с которым учащиеся сталкиваются в повседневности. Отношения с педагогами уже частично обозначены, современная тактика педагогического воздействия тоже является стрессогенной. Отношения с родителями не менее важный фактор стресса, так как выпускник изо дня в день подвергается неприятным вопросам и оценке своей учебной деятельности со стороны. Вопросы успеваемости и количества будущих баллов являются во многом решающими показателями успешности ребенка для родителей. Проблема выбора высшего учебного заведения (ВУЗа) и поступления довольно распространенная проблема современности, так как выбор ВУЗа определяет будущее социальное

и материальное положение выпускника. Здесь главной стрессогенной ситуацией выступает несоответствие выбора выпускника выбору родителей, что ведет к дополнительным внутренним переживаниям. Согласно А.И. Захарову и Г.М. Щербатых, страхи и опасения детей имеют прямое отражение в их повседневной деятельности [31; 88]. Отношения со сверстниками стрессогенно влияют на выпускника из-за формирующегося чувствительного отраженного самоотношения выпускника. Не менее важными стрессорами являются: возможность выбрать тот или иной ВУЗ для обучения и оценка своих возможностей по прохождению государственного экзамена, что нередко выносится на общее обсуждение и подвергается критике.

6. Изменения в образовательных программах и планах обучения с введением процедур ЕГЭ (ОГЭ).

ОГЭ и ЕГЭ как итоговое испытание разрабатывался, как экспериментальная технология в 2001–2003 годах в некоторых регионах нашей страны. В те годы данный эксперимент вызвал споры и недовольство у сторонников традиционной формы приема экзаменов, оставалась непонятна технология, количество экзаменов в данной форме, регламент проведения и оценивания. Однако в январе 2009 года ЕГЭ, как обязательная форма итоговой оценки знаний выпускников, был принят законом «Об образовании» и с тех пор является неотъемлемой частью образовательного процесса в школах страны. С того времени разработано множество публикаций на тему «ЕГЭ», методологических и технических подходов к его проведению, а также пособий для подготовки, начиная со стадии начальной школы. Согласно точке зрения А.В. Высоцкой, проблема единого ресурса и методов подготовки к экзаменам остается нерешенной, так как из года в год отмечается введение новых стандартов в образовании, изменение регламента прохождения, дифференциации предметов по степени сложности, введение новых обязательных предметов и тд. [18]. Стремительное изменение образовательных

стандартов ставит учащихся и выпускников в трудное положение «быстрого» выбора, что является дополнительным фактором дистресса.

7. Недостаточность технологий здоровьесбережения, досуговых мероприятий.

Согласно исследованиям Д.А. Капитанец, В.Р. Кучмы и Е.А. Серединой, здоровьесбережение является одной из главных задач на протяжении всего образовательно процесса [36; 45; 73]. От выполнения данной задачи зависит самочувствие учащихся, успешность в учебной деятельности и плавный выход на итоговые выпускные испытания. Опираясь на труды И.А. Баевой, можно отметить, что профилактика стресса, проведение досуга и создание безопасной психологической среды помогают противостоять стрессовым нагрузкам, создают условия для саморегуляции и коррекции поведения в условиях воздействия разного рода стрессоров [61]. Значимость данного фактора недооценивается на фоне предстоящих испытаний и основное время уделяется подготовке к экзаменам, репетиторской деятельности и факультативным занятиям.

8. Отсутствие надлежащего медико–психологического контроля.

Данный фактор имеет связь с предыдущим и так же отмечается в трудах В.Р. Кучмы [45]. В современных школах остро стоит проблема медико–психологического контроля учащихся. В учебных заведениях наблюдается нехватка специалистов данных профилей, особенно в тех, в которых численность учащихся перевешивает 300 человек. Иногда встречается ситуация отсутствия данных специалистов в образовательном учреждении. В данной ситуации более высока вероятность возникновения дистресса, потому что нет надлежащего медико–психологического сопровождения и поддержки, отсутствие диагностики реакций стресса и напряженности на раннем этапе их возникновения.

9. Недостаточность мероприятий по формированию ценностей, профориентации, личных взглядов и построения жизненных перспектив.

Данный фактор бесспорно является актуальным для самих выпускников. Ответы на простые вопросы, такие как: «А какую специальность ты бы хотел получить?», «Какой ВУЗ для тебя является самым приемлемым и почему?», «Какое дело ты бы мог назвать делом своей жизни?» нередко ставят в тупик сравнительно слабых учеников и хорошистов, отличников. Причиной является отсутствие смыслов и перспектив развития личности в профессиональном плане, отсутствие знаний и понимания сути симпатизирующей деятельности.

Ошибочно утверждать, что профориентационных мероприятий и деятельности по психопросвещению в школе не существует, однако фрагментарная диагностика профессиональных склонностей устаревшими опросниками (не предполагающими современные типы деятельности) и классные часы по данной тематике внутри учебного заведения не являются достаточными по объему часов, если рассматривать такую значимую деятельность, как развитие ценностей, перспектив и объективных взглядов выпускников на свое будущее. Фактором дистресса здесь будет являться неосведомленность выпускников о профессиональных перспективах, своего потенциала и профессионального будущего, своего места в социуме.

10. Введение нормативов для итоговых государственных экзаменов.

Важнейшей задачей итоговых выпускных экзаменов является объективная количественная и качественная оценка знаний выпускника. Стандартом в данном плане выступают итоговые баллы, по каждой экзаменационной дисциплине. Они же приравниваются по шкале к привычной нам системе оценок «неудовлетворительно – отлично». Достаточно серьезным фактором дистресса для выпускников, согласно Б.П. Елисееву, здесь являются нормативы, принятые высшими учебными заведениями. Выпускник находится в ситуации дистресса, потому что полученный результат может не превысить «проходной балл» – границу, которая отсеивает поступающих с достаточно низкими результатами [29]. В случае отсутствия дополнительных вариантов поступления и дисциплин «страхующих» выпускника, он пересдает в

резервный день, либо остается на второй год переобучения или не попадает на желаемую специальность в интересующий его ВУЗ.

Перечисленные факторы школьного риска ведут к психологическим изменениям на уровне личности сначала школьника, а после – выпускника. Исходя из всего вышеперечисленного, можно перечислить основные психологические затруднения у школьника, перерастающие в факторы дистресса у выпускников:

1. Нарастающая когнитивная нагрузка.

Достаточно распространенный и актуальный на сегодняшний день фактор, по мнению Т.Н. Елисейевой [72]. Как уже было отмечено, из-за изменений в рамках образовательных стандартов, ускорения программ, введение новых методических инструментов выпускник попадает в условия когнитивной перегрузки. Данный фактор ведет к изменению особенностей познавательных процессов. Ухудшается произвольное внимание, особенности запоминания и воспроизведения информации, нарастает вероятность логической и вычислительной ошибок.

2. Усиливающаяся тревожность.

Данная черта личности отражает порог чувствительности к стрессирующим факторам. Согласно исследованиям С.А. Гапоновой и Е.А. Серegiной, фактор экзаменационной тревожности – это весьма распространенное явление, с которым сталкиваются выпускники [20; 73]. Перед экзаменами порог тревожности заметно снижается, что приводит к возникновению функциональных сбоев, изменениям в самочувствии, эмоциональной сфере (гнев, страх, неприязнь, волнение), изменениям в физиологии (нервное напряжение, беспокойство) и дезадаптации личности.

3. Снижение способности к волевой саморегуляции.

Данный фактор представляется в исследовании В.И. Моросановой, Е.В. Филипповой. В общем виде, он излагается, как неспособность выпускников к построению в интрапсихическом поле позитивной модели

прохождения экзаменов и как неспособность прибегнуть к совладающей стратегии поведения. В связи с этим не происходит построения индивидуальной стратегии деятельности, которая в наличных условиях противостоит основным стрессорным агентам [82].

4. Снижение самооценки (неуверенность в себе).

Беспокойство, страх и ряд вышеперечисленных факторов безусловно влияют на самооценку выпускника. Б.И. Кочубей отмечает, что неуверенность в своих силах, неосторожное слово педагога, родителей и сверстников могут послужить поводом для самоуничужения. Такие обстоятельства ставят выпускника в достаточно невыгодное положение перед самим собой и способствуют развитию вышеперечисленных факторов, особенно тревожности и беспомощности перед важным испытанием [40].

5. Снижение адаптивных возможностей.

В рамках нарастающего дистресса условия жизнедеятельности становятся особенно неблагоприятными перед выпускными экзаменами, когда режим дня, когнитивные нагрузки, тревожность и прочие факторы стресса влияют на организм в деструктивном русле. Организм теряет прежнюю способность к адаптации в стрессорных ситуациях, потому что перегружен ими в течение достаточно продолжительного времени (хронически).

6. Неспособность к совладающему поведению в экстренной ситуации.

Данный фактор был затронут выше в рамках действия иных стрессоров и достаточно широко обсуждается в работах С.А. Гапоновой и Т.А. Парфентьевой [20; 62]. Совладающее поведение в стрессорной ситуации помогает человеку при оптимальной затрате ресурсов преодолеть стрессор и решить поставленные задачи самой ситуации. При подготовке к итоговым экзаменам ряд факторов (когнитивные перегрузки, тревожность, беспокойство и др.) препятствуют выстраиванию грамотной стратегии совладающего поведения, в связи с чем ситуация экзамена становится особенно травмирующей для психики выпускников и применяются стратегии избегания.

7. Навязчивые мысли о неудаче, мотив избегания неудач.

При существующей стрессорной ситуации негативный ее исход, безусловно, организм интерпретирует как опасность. В связи с этим в мотивационной сфере выпускника происходят изменения. Особенно к действию данного фактора предрасположены учащиеся с хорошими оценками и активными в деятельности. Для них ситуация некомпетентности или проигрыша будет более травмирующей, нежели для большинства учащихся со средним уровнем успеваемости. В связи с этим выпускник выбирает защитную тактику поведения и стремится избежать ситуации неудачи, а мысли о неудаче ведут к нарастанию тревожности и сопутствующим психологическим реакциям.

Исходя из приведенных факторов и наблюдаемых изменений, мы наблюдаем, что тревожность является тесно связанным состоянием с экзаменационным дистрессом. Рассмотрение тревожности, как черты личности дает нам право приобщить ее к феноменам переживания дистресса. Известно, что личность, находящаяся в состоянии тревоги, склонна воспринимать повседневные ситуации и окружающий мир в свете угрозы и опасности, нежели личность с низким уровнем тревожности. Из этого следует, что индивиды более предрасположенные к состоянию тревоги (лично тревожные) склонны переживать более интенсивно данное состояние. Круг ситуаций вызывающих тревожность у них намного шире, чем у нетревожных индивидов. Как следствие, высокотревожные личности чаще подвергаются состоянию дистресса и неспособны ему противостоять. Исходя из значимости тревожности в протекании экзаменационного дистресса, рассмотрим становление взглядов на данный феномен в отечественной и зарубежной психологии.

В рамках психоанализа тревожность изучали А. Адлер, В. Райх, Г. Салливан, А. Фрейд, З. Фрейд, К. Хорни и др. [2; 63]. Обобщая взгляды ученых данного направления, можно отметить, что тревожность понималась, как сигнал угрозы (опасности), по большей части неосознаваемый индивидом,

влекущий за собой защитные реакции организма (нарушение циркуляции энергии, ригидность тела, уход в невротическую защиту), препятствующий единению индивида с окружающей средой, удовлетворению его значимых потребностей и мотивов.

Когнитивно–поведенческое направление объединяет в себе взгляды таких ученых, как: А. Бек, О.Х. Маурер, Б.Ф. Скиннер, А. Эллис [67; 91]. Авторы отмечают, что тревожность – это сигнализирующая реакция индивида на негативно заряженное (угрожающее) событие, выражающаяся во внутреннем эмоциональном дискомфорте, ощущении собственной некомпетентности (непохожести), утере чувства безопасности, ведущая к страху наказания. Согласно исследованиям данного направления установлено, что тревожность, относительно легко возникает при отрицательных подкреплениях и в дальнейшем становится стойким образованием, с большим трудом поддающемуся переучиванию. Она способствует выработке как положительных качеств у индивида, так и отрицательных, таких как агрессия или чрезмерная зависимость.

Экзистенциальное направление представим с позиций известного психолога – Ролло Мэя. Согласно ему, тревога – «мрачное предчувствие», вызванное угрозой лишения какой–либо ценности, которую индивид считает необходимой для своего существования как личности. Данная угроза направлена на физическую или психическую ценность, которую индивид связывает со своим нормальным существованием. Пусковые механизмы тревоги у различных людей могут разными, как и ценности, от которых они зависят. Р. Мэй различает два вида тревожности: нормальную и невротическую [58].

Для нормального проявления тревожности характерны следующие признаки, отличающие ее от невротической:

- 1) она является пропорциональной объективной угрозе;
- 2) она не связана с механизмами интрапсихического конфликта;

- 3) ей можно конструктивно противостоять на уровне сознания;
- 4) она прекращает действовать, при смене ситуации, ее изменении в положительном ключе.

Тревожность усиливается посредством сложного сочетания с другими чувствами, например: стыд «Я не мог так поступить», страх «Другие увидят, что я боюсь» и пр. [57, с. 5–11]. Важным аспектом такого мышления является его селективность: выбор определенных тем и ситуаций при игнорировании остальных. Тревожность вызывает спутанность и расстройства восприятия не только времени и пространства, но и людей, значений и событий.

Тревожность не является только негативной чертой личности, провоцирующей переживание эмоции страха. В определенных ситуациях тревожность полезна для индивидуума и выполнения его социальных функций. Как правило, высокотревожные люди лучше справляются с выполнением несложных логических заданий, а вот трудные задачи лучше решают нетревожные испытуемые.

Тревожность – это индивидуальный феномен, проявляющийся у каждого человека по-разному. Для измерения подобных индивидуальных различий в 1953 году американский ученый Дж. Тейлор разработала тест, состоящий из ряда утверждений, таких как: «Мне часто снятся кошмары» или «Меня легко смутить». Обобщая ряд исследований, ученые делают вывод, что существует два вида тревожности: один – как устойчивая черта личности, и второй – как реакция индивидуума на угрожающую ситуацию. Они представляют собой вполне самостоятельные категории, но, безусловно, между ними имеется определенная связь. Х. Хекхаузен считает, что воздействие беспокоящих и угрожающих обстоятельств (боль, стресс, угроза социальному статусу и пр.) различия между высокотревожным и слаботревожными людьми проявляются отчетливо [83]. Сильное влияние на поведение высокотревожных людей имеет их боязнь неудач, поэтому такие индивидуумы особенно чувствительны к сообщениям о неуспехе их деятельности, ухудшающие показатели их работ. В

свою очередь, обратная связь с информацией об успехе (может и при незначительном) мотивирует таких людей и стимулирует их деятельность.

Важным пунктом теоретического сходства исследований проблемы тревожности является положение о том, что она вызывается той или иной формой стресса. В рамках определения стресса, описания особенностей реакций тревоги, механизмов, опосредующих тревогу и вызывающих ее стрессовые стимулы нет единого мнения среди ученых. Различие между тревогой как эмоциональным состоянием и как относительно устойчивой чертой личности является конструктивным и необходимым. Данное различие ввели Р. Кэттелл и И. Шейер в 1961 году, и с тех пор данный аспект проблемы исследуется в рамках дифференциации тревоги как реактивного явления и как свойства конкретной личности. Разделение тревоги как состояния и как свойства наиболее отчетливо выражено в работах Р. Кэттелла и Ч. Спилбергера. Различение тревоги как свойства и как состояния занимает центральное место в работах И. Г. Сэразона, где тревожность отражает индивидуальные различия в склонности субъекта испытывать тревогу в ситуации оценки знаний. Как мы уже определили, в отличие от тревоги, тревожность рассматривается как психическое свойство и определяется склонностью индивида к переживанию тревоги. Тревожность характеризуется низким порогом возникновения реакций тревоги.

Основной темой в работах К. Изарда стала разработка проблемы эмоциональных реакций, вызываемых различными видами стресса [33]. В свою очередь М.Н. Эпштейн и Р. Лазарус исследовали влияние стресса на процесс, связующий состояние тревоги с вызывающими его стрессовыми стимулами. Хотя Изард, Эпштейн и Лазарус особо не акцентируют внимания на индивидуальные различия в выраженности тревожности при активизации эмоционального состояния, в их работах признается разделение тревоги как свойства и как состояния [32; 46].

Для дифференциации личностной и ситуативной тревожности Чарльз Спилбергер вводит следующие обозначения: «Т–свойство» и как «Т–состояние». Личностная тревожность является более постоянной категорией и определяется типом высшей нервной системы, темпераментом, характером, воспитанием и приобретенными стратегиями реагирования на внешние факторы. Ситуативная тревожность зависит от текущих проблем и переживаний. Например, перед ответственным событием у большинства людей она значительно выше, чем в повседневной деятельности. Показатели личной и ситуативной тревожности связаны между собой. Так у людей с высокими показателями личной тревожности ситуативная тревожность в схожих ситуациях проявляется в большей степени. Такая взаимосвязь прослеживается в ситуациях, угрожающих самооценке личности. В ситуациях, которые вызывают боль или содержат другую физическую угрозу, индивидуумы, обладающие высокими показателями личностной тревожности, не проявляют особо выраженную ситуативную тревожность. Аналогично вышесказанному, повышенная тревожность, обусловленная страхом возможной неудачи, является приспособительным механизмом, мобилизующим индивида перед общественными требованиями и установками. Этим подчеркивается социальная природа явления «тревожности». Отрицательные негативные эмоции, сопутствующие тревожности, являются связующим звеном, которую человек испытывает, чтобы чутко откликаться и лучше приспособливаться к нормам и требованиям социума [16].

Отметим, что исследователи тревоги едины во мнении о том, что именно стрессовые ситуации порождают состояние тревоги, усиливают тревожность. Отметим, что авторы едины в понимании того, что в активации тревоги (впрочем, как и иных эмоциональных состояний) решающую роль играют когнитивные факторы. Когнитивные оценки опасности, по–видимому, являются первым звеном в возникновении состояния тревоги, а когнитивная

переоценка определяет интенсивность таких состояний и их устойчивость во времени.

В отечественной психологии исследованием тревожности занимались Е.Ю. Брель, Р.В. Кисловская, Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан [86]. Как уже было отмечено, принято различать «тревогу» и «тревожность», однако полвека назад это различие казалось неочевидным. Сейчас подобная терминологическая дифференциация характерна для отечественной и для зарубежной психологии (Н.Д. Левитов, А.М. Прихожан, Н.Д. Спилберг и др.) и позволяет проанализировать это явление через категории психического состояния и психического свойства.

Л. И. Божович, определила тревогу, как осознаваемую, имевшую место в прошлом опыте, интенсивную болезнь или предвиденье болезни [15].

В отличие от Л.И. Божович, Н.Д. Левитов, дает следующее определение: «Тревога – это психическое состояние, которое вызывается возможными или вероятными неприятностями, неожиданностью, изменениями в привычной обстановке, деятельности, задержкой приятного, желательного, и выражается в специфических переживаниях (опасения, волнения, нарушения покоя и др.) и реакциях» [47, с. 82].

А.М. Прихожан объясняет природу тревожности и рассматривает ее, как эмоциональное переживание по поводу возможной ситуации неудачи, неблагоприятия и опасности, либо как неосознаваемое человеком чувство «беспредметной тревожности», когда индивид не может соотнести конкретное переживание с пусковой ситуацией или объектом [63]. Как и любое комплексное психологическое образование, тревожность характеризуется сложным строением, включающий когнитивный, эмоциональный и операционный аспекты, при доминировании эмоционального. В целом тревожность – это субъективное проявление неблагоприятия личности, ее дезадаптации, это переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грядущей опасности и является выражением неудовлетворения значимых

потребностей человека. Тревожность рассматривается как личностное образование и как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов.

Р.С. Немов определяет тревожность, как постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состоянии повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [59].

М. Литвак определяет тревожность, как эмоцию, возникающую при оценке индивидом ситуации в рамках неблагоприятной. Если источник тревоги нельзя нивелировать, то тревога переходит в страх. Истоки тревожности в большей степени не осознаются и не поддаются логическому объяснению [65].

В.В. Суворова определяет тревожность, как психическое состояние внутреннего беспокойства, неуравновешенности и в отличие от страха может быть беспредметной и зависеть от чисто субъективных факторов, приобретающих значение в контексте индивидуального опыта. Она относит тревожность к отрицательному комплексу эмоций, в которых доминирует физиологический аспект [79].

Подход к объяснению тревожности с позиции физиологических особенностей свойств нервной системы раскрывают Б.М. Теплов и В.Д. Небылицын. Данные Б.М. Теплова указывают на связь состояния тревоги с силой нервной системы. Высказанные им предположения об обратной корреляции силы и чувствительности нервной системы, нашло экспериментальное подтверждение в исследованиях В.Д. Небылицина. Они делают предположение о том, что индивиды со слабым типом нервной системы имеют большую расположенность к тревожности.

Особый интерес представляет исследование В.А. Бакеева, проведенное под руководством А.В. Петровского, где тревожность рассматривается в совокупности с изучением психологических механизмов внушаемости [8]. Учитывая обнаруженную ими прямую взаимосвязь между тревожностью и

внушаемостью личности, можно предположить, что последняя приводит к усилению и укреплению «замкнутого психологического круга», предпосылок тревожности.

И.В. Имедадзе прямо связывает состояние тревоги с предчувствием фрустрации. По его мнению, тревога возникает в преддверии ситуации, содержащей опасность фрустрации актуализированной потребности.

Ю.В. Щербатых описывает четыре компонента, формирующих состояние тревожности: «настроение (например, волнение), когнитивную сферу (неприятные воспоминания, построение негативных прогнозов), физиологические проявления (тахикардия, потоотделение), поведенческие реакции» [89; с.35].

Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности. Также во внимании исследователей разработка методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения [35].

Авторы едины во мнении, что тревога является составной частью состояния сильного психического напряжения – «стресса». При всех различиях в толковании понимания «стресса», все авторы сходятся в том, что стресс – это чрезмерное напряжение нервной системы, возникающее в весьма трудных ситуациях. Стресс, как психологический феномен, нельзя отождествлять с тревожностью, хотя бы потому, что стресс всегда обусловлен реальными трудностями, в то время как тревожность может проявляться в их отсутствии. И по силе стресс и тревожность – состояния разные: стресс – это чрезмерное напряжение нервной системы, а тревожность – напряжение менее сильное, и более устойчивое образование. Однако, стоит отметить, что чрезмерная тревожность отрицательно влияет на индивида и уменьшает его сопротивляемость перед действием стрессирующих факторов [69].

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что на данный момент в современной науке имеется ряд определений тревожности, каждое из которых по-своему раскрывает содержание данного феномена, трактует его в рамках разработанных теоретических положений. Рассмотрим их:

– Тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий.

– Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности.

– Тревожность – неприятное эмоциональное состояние, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, ожиданием неблагоприятного развития событий.

– Тревожность – это личностная черта, отражающая уменьшение порога чувствительности к различным стрессорным агентам. Тревожность выражается в ощущении угрозы собственному «Я».

– Тревожность – это черта личности, готовность к страху. Это состояние целесообразного подготовленного повышения внимания сенсорного и моторного напряжения в ситуации возможной опасности, обеспечивающее соответствующую реакцию на страх.

– Тревожность – это переживаемое человеком состояние скованности, напряженности, причину которого он осознать не может.

Таким образом, описанные факторы экзаменационного дистресса затрагивают все аспекты жизни учащихся выпускных классов, многообразны и динамичны. Отметим, что центральным фактором экзаменационного дистресса является тревожность личности. Ряд факторов способствует проявлению тревожности, которая наделяет любую ситуацию, как опасную или неприятную. Тревожность может возникнуть не в ситуации стресса, а до наступления данных состояний, опережая их. Тревожность, как свойство – есть ожидание неблагоприятия. Тревожность проявляется в зависимости от того, от

чего субъект ожидает неприятности: от себя (своей несостоятельности), от объективных обстоятельств или от других людей. Важным является тот факт, что при стрессирующих и фрустрирующих факторах риска у субъекта (учащегося, в нашем случае) имеется эмоциональное неблагополучие, которое выражается в тревоге, беспокойстве, растерянности, страхе, неуверенности. Она проявляется на различных уровнях (как реакция организма и как личностная, относительно стабильная характеристика). Основные подходы к коррекции экзаменационного дистресса рассмотрим в следующем параграфе нашей работы.

1.3. Психологическая коррекция тревожности как главного фактора экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов

Изучив основные факторы риска экзаменационного дистресса, отметим, что тревожность перед процедурами итоговых государственных экзаменов является одним из ведущих факторов дестабилизации психического состояния выпускников. Проблема тревожности в научной психологии изучается достаточно обширно со времен классического психоанализа и по сей день. Рассмотрим основные подходы к данной проблеме более подробно. Тревожность является психологическим состоянием, ведущим к дезадаптации и развитию дистресса у выпускников перед сдачей выпускных экзаменов и во время прохождения экзаменов. Рассмотрим основные подходы к коррекции экзаменационной тревожности, как главного фактора экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов в рамках разработанных теоретических и практических исследований.

Подростковый возраст – это граница между детством и взрослой жизнью, связанная с возрастом и нарастающим личным участием человека в общественной жизни, изменениями на физиологическом, гормональном и

телесном уровнях. Границы подросткового периода в различных классификациях колеблются. Согласно обобщенным данным, они примерно совпадают с обучением детей в 6–11 классах школы и охватывают возраст от 12 до 17–18 лет, но фактическое вступление в подростковый возраст может не совпадать с переходом в указанный класс [19].

Особое положение подросткового периода в развитии ребенка отражено в его названиях: «переходный», «переломный», «трудный», «критический». В них зафиксирована сложность и важность происходящих в этом возрасте процессов развития, связанных с переходом от одной эпохи жизни к другой.

Переход от детства к взрослости составляет основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития в этот период: физического, умственного, нравственного, социального. По всем направлениям происходит становление качественно новых образований, появляются элементы взрослости в результате перестройки организма, самосознания, отношений с взрослыми и товарищами, способов социального взаимодействия с ними, содержания морально–этических норм, опосредствующих поведение, деятельность и отношения. В повседневной жизни, в семье и школе часто можно слышать такие разговоры: был послушным ребенком, а теперь стал своенравным, даже грубым; был спокойным – стал неуравновешенным; был робким, излишне застенчивым – стал самостоятельным и решительным и т.д.

Согласно отечественной системе образования, на подростковый период выпадают первые важные испытания, где ребенок показывает свою самостоятельность, дисциплину и ответственность. Такими испытаниями являются процедуры ОГЭ и ЕГЭ. Они являются абсолютно важными и значимыми, закрепленными законодательством в системе образования РФ.

Проблемы подготовки к итоговой аттестации – это поле деятельности не только педагогов, родителей, но и психологов. Проблема подготовки к единому государственному экзамену является наиболее актуальной в настоящее время, это связано, прежде всего, с тем, что любой экзамен является стрессовой

ситуацией для учащихся, и с тем, что ОГЭ и ЕГЭ как форма контроля (оценки) знаний появились сравнительно недавно и, согласно этому, каждый год данная система контроля и оценки знаний претерпевает изменения в форме и требованиях к проведению экзамена. Процедура экзамена для многих выпускников является непривычной и пугающей. На основе всех вышеперечисленных факторов у выпускников можно отслеживать состояния предэкзаменационного дистресса, выражающихся в когнитивной, эмоциональной и личностной сферах, что затрудняет учебную деятельность и дезорганизует их в момент процедуры итоговой аттестации. Поэтому в данный момент эта проблема является наиболее актуальной. Все это привело к необходимости создания коррекционной программы, позволяющей помочь учащимся более эффективно подготовиться к экзамену и справиться с дистрессовыми реакциями.

Особенности экзаменационного дистресса изучали Е.С. Акарачкова (основные причины стресса, его терапия у детей и подростков); С.Н. Костромина (исследование стрессовых реакций у выпускников в момент процедуры экзамена); Д.А. Капитанец, А.Н. Романова (психологическое сопровождение и коррекция выпускников в период подготовки к ЕГЭ); Е.А. Серегина (здоровье сберегающая деятельность по подготовке старшеклассников к экзаменам) и др. [3; 36; 39; 71; 73].

Авторами отмечается, что экзаменационный дистресс – это часто наблюдаемая реакция выпускников по отношению к предстоящим испытаниям, однако, проявление стресса может способствовать успешному прохождению экзаменов с своевременной мобилизацией, а проявление дистресса приводит к дезадаптации личности, потере внутренних ресурсов, фрустрации и критическим формам дезадаптивного поведения.

Значение психологической коррекции предэкзаменационного дистресса, а именно: предэкзаменационной тревожности – преодоления и сглаживания, имеет особую актуальность при подготовке выпускников школы к возможным

трудностям и барьерам в рамках ситуации экзаменов, помогает им совладать с феноменами экзаменационного дистресса и овладеть навыками по его сглаживанию путем саморегуляции.

А.Б. Леонова, отмечает, что профилактика и коррекция повышенного уровня экзаменационной тревожности, как стрессора, основана на устранении её потенциального или актуального источника [49]. Согласно взглядам В.В. Барабанщиковой, Л.Г. Дикой, А.Н. Занковскому, Е.П. Ильину и А.Б. Леоновой, особое значение имеет обучение навыкам оптимизации личностью своего функционального состояния в процессе психологической саморегуляции [9; 27; 30; 34; 50]. Саморегуляция является выражением волевого компонента стрессоустойчивости. Подходы к психологической коррекции экзаменационной тревожности, согласно работам В.А. Бодрова, делятся на несколько векторов работы, где важнейшими задачами являются овладение состоянием тревожности, снятие его отрицательных последствий и устранение тревожности, как относительно устойчивого личностного образования [12; 13].

Работа по преодолению тревожности осуществляется на трех взаимосвязанных и взаимовлияющих уровнях:

1. Обучение учащихся выпускных классов приемам и методам овладения своим волнением и повышенной тревожностью посредством волевой саморегуляции.

2. Формирование у выпускников необходимых навыков, умений, знаний, ведущих к повышению результативности в деятельности обучения.

3. Перестройка самооценки и мотивации выпускников. Одновременно необходимо проводить работу с семьей школьника и его учителями с тем, чтобы они могли вносить свой вклад в коррекцию.

Условно тревожность можно разделить: с одной стороны она оказывает стимулирующее воздействие, позволяет грамотно распределить имеющиеся психические ресурсы для решения поставленных задач. С другой стороны тревожность оказывает разрушающее влияние на процессы саморегуляции,

осложняя выбор адекватных ситуации стратегий поведения, чрезмерное задействование психических ресурсов и выбор иррациональных способов деятельности. Как уже было отмечено, деятельность психической саморегуляции тесно связана с нивелированием стресса и тревожности. В литературе можно встретить точки зрения на связь и взаимосвязь саморегуляции с тревожностью (Н.А. Киселевская, О.А. Конопкин, Е.О. Седова), эмоциями (О.А. Конопкин), фрустрацией (Н.А. Киселевская), эмоциональной устойчивостью (С.Т. Посохова), адаптацией (С.Т. Посохова, Е.О. Седова), экстраверсией и нейротизмом (Е.М. Коноз, В.И. Моросанова) [48].

В исследовании саморегуляции старшеклассников В.И. Моросановой, Т.Г. Фоминой и Е.В. Филипповой предэкзаменационная тревожность рассматривается как один из факторов несформированности осознанной саморегуляции (ОСР) учебной деятельности. Важным компонентом в противовес экзаменационному дистрессу и тревожности авторы противопоставляют осознанную саморегуляцию деятельности. В рамках исследования разработана авторская коррекционно–развивающая программа, которая направлена на обучение и повышение способности к ОСР у выпускников. Результатом ее применения является повышение способности к саморегуляции (согласно отдельным диагностическим параметрам), снижение показателей личностной тревожности и беспокойства. Исходя из данных показателей и результатов, мы можем утверждать о связи и взаимосвязи тревожности с саморегуляцией личности. Переживание тревоги и состояния тревожности рассматриваются, как системообразующий признак школьной дезадаптации (Н.В. Вострокнутов, Л.С. Иванова, О.А. Матвеева, Е.А. Львова). Иной подход – в рамках парадигмы сопровождения, характеристика неконструктивного протекания процесса адаптации [82].

Как указывает В.И. Моросанова, саморегуляция – это интегративные психические явления, процессы и состояния, обеспечивающие

самоорганизацию различных видов психической активности, целостность индивидуальности и становление человека. Индивидуальный стиль саморегуляции – это средство реализации субъектного подхода к исследованию индивидуально–типических форм произвольной активности человека [55].

А.Р. Биктагирова, опираясь на исследования волевой саморегуляции В.И. Моросановой, отмечает, что: «психической деятельностью саморегуляция становится только при осознании у субъекта цели этой активности, произвольном осознанном использовании методов и способов саморегуляции» [11, с.36].

А.Б. Леонова и А.С. Кузнецова отмечают, что методы саморегуляции, при их рациональном применении, позволяют повысить общий уровень работоспособности субъекта и эффективно восстановить утраченные ресурсы в ситуациях повышенного психического и физического напряжения [51]. По сравнению с внешними методами оптимизации функциональных состояний, психическая саморегуляция является способом преодоления тревоги и стресса, эффективным даже в экстремальных условиях деятельности. В своем исследовании волевой саморегуляции, Л.Г. Дикая отмечает, что в процессе саморегуляции раскрываются внутренние психофизиологические и личностные ресурсы субъекта, обеспечивающие некоторую свободу от обстоятельств и возможность самоактуализации. В напряженных и трудных условиях деятельности субъект может управлять своим состоянием, используя различные способы воздействия на себя и саморегуляции. Психологическая система деятельности по саморегуляции функционального состояния уникальна в контексте своего предмета (собственное состояние субъекта), целей (сохранение наличного состояния или преобразование его в потребное для выполнения деятельности) и психофизиологическим содержанием средств (переживания, психические образы, самовнушение, мышечные и дыхательные действия, волевые усилия и эмоциональные средства саморегуляции) [26; 27].

Становление деятельности психической саморегуляции, согласно Л.Г. Дикой, у индивида проходит ряд стадий и механизмов, обозначим их:

- смена ведущих уровней регуляции;
- переход от непроизвольного и неосознаваемого уровня к произвольному и осознаваемому уровню в форме целенаправленной активности;
- формирование собственных мотивов и целей саморегуляции;
- появление специфического субъективного образа функционального состояния;
- усложнение используемых субъектом средств и способов саморегуляции (от непроизвольных и эмоциональных реакций до произвольных психофизиологических систем аутотренинга и волевой регуляции);
- установление взаимосвязей между уровнями регуляции функционального состояния и профессиональной деятельности;
- усиление роли индивидуально–психологических и личностных детерминант [28].

Среди подходов и конкретных методик регуляции стрессовых состояний специалисты выделяют оптимизацию режима сна, отдыха и питания, использование музыкальных программ и прослушивание музыки, применение фармакологических средств, внушение и гипноз.

К методам саморегуляции относят специализированную гимнастику, спорт [25], нервно–мышечную релаксацию [51] (к ведущим механизмам оптимизации функционального состояния в процессе релаксационного тренинга относится активизация образов–представлений в индивидуально предпочитаемой форме сенсорной модальности [9]), аутогенную тренировку (способ психической саморегуляции, основанный на самовнушении и направленный на выработку у человека навыков произвольной регуляции тонуса мышц и работы физиологических систем, обычно не поддающихся

контролю сознания), а также методики изменения состояний сознания, взятые из восточных философских учений – йоги, дзен–буддизма, суфизма [52].

А.С. Кузнецова отмечает, что для совладания с тревожностью и стрессом в видах деятельности, для которых характерно формирование сложных синдромов негативных функциональных состояний под влиянием нескольких неблагоприятных факторов, более эффективными является использование комплексных и психологически ориентированных методов психической саморегуляции. «В тех видах труда, где негативная динамика функционального состояния определяется преимущественным воздействием одного фактора, целесообразно использование специализированного метода, непосредственно направленного на устранение главного стрессирующего фактора–причины» [41, с.147].

Одним из ведущих аспектов коррекционной работы по адаптации и профилактике предэкзаменационной тревожности, по мнению М.А. Мартыновой, является обучение методам анализа и интерпретации трудных ситуаций, которые могут возникнуть в процессе учебной деятельности. Данные методы будут способствовать расширению спектра конструктивных стратегий совладания и повышению мотивации. Согласно этому, эффективными считаются тренинги, в том числе – основанные на поведенческом подходе к пониманию научения, развивающие коммуникативный потенциал человека, который благоприятно влияет на развитие осознанной саморегуляции (навыки программирования, гибкость и самостоятельность) [53].

Одной из составляющих преодоления тревожности и профилактики стресса является диагностика нервно–психической напряженности и стрессоустойчивости с целью разработки индивидуальных рекомендаций по увеличению резистентности к возникающим стрессорам. Важность коррекции тревожности, как главного фактора дистресса и дезадаптации, обусловлена

необходимостью обеспечения максимальной эффективности деятельности человека на всех возрастных этапах и сохранения его здоровья.

Протекание деятельности учащихся на процедурах итоговых экзаменов, безусловно, зависит от особенностей волевой саморегуляции, способности к совладанию с высоким уровнем экзаменационной тревожности, формирующейся в процессе учебной деятельности, а именно в предэкзаменационный период. В исследованиях В.И. Моросановой показано, что значимым фактором успеваемости школьников являются индивидуальные особенности системы волевой саморегуляции, в частности – устойчивость процессов оценки и коррекции результатов [55]. Саморегуляция, как психический процесс, в процессе учебной деятельности предусматривает следующее:

- сознательное подчинение поступков этическим и учебным требованиям;
- владение собой, своими эмоциями, чувствами, стремлениями;
- устранение неприятных в данных ситуациях, в данном учебном заведении и обществе проявлений настроения и психических состояний [21].

Основой для саморегуляции, как составляющей самосознания личности, в данный возрастной период являются Я–концепция [23], уровень развития рефлексии и самооценка подростка [7].

Ю.Р. Нордгеймер указывает, что эффективная психическая саморегуляция оказывает развивающий эффект на личность учащегося, проявляющийся в росте уровня интеллекта, самоконтроля и самооценки, оптимизации уровня нервно–психической напряженности, а также в оптимизации эмоциональной неустойчивости и личностной тревожности [60]. Данное положение подтверждают результаты исследования Т.В. Шрейбер, согласно которым эффективной саморегуляции в старшем школьном возрасте соответствует низкий уровень тревожности [87]. Психокоррекционная деятельность направлена на преодоление школьной тревожности и

предполагает связанных направленностей, которые в общем виде можно представить так:

- Психологическое просвещение родителей.

Первый вектор работы предполагает рассматривать следующие вопросы: роль семейных отношений в появлении и закреплении тревожности; воздействие метода предъявления требований к ребенку, того, почему и когда взрослые недовольны и довольны им, и того, как, в какой форме они проявляют это на построение у ребенка чувства защиты и уверенности в себе.

Второй вектор: воздействие эмоционального самочувствия взрослых на эмоциональное самочувствие детей различного возраста.

Третий вектор: значение развития у подростков и детей чувства уверенности в своих силах.

В данном сегменте программы важно помочь родителям понять, что они играют огромную роль в профилактике тревожности и ее преодолении.

- Психологическое просвещение учителей.

Здесь внимание следует уделить толкованию того, какое воздействие может оказать тревожность как стойкая личностная черта на развитие ребенка, успех его деятельности, его будущее. Подобное разъяснение необходимо, потому что часто учителя склонны к рассмотрению тревожности скорее, как позитивной особенности, обеспечивающей ребенку восприимчивость, чувство ответственности, долга и т.п. Педагоги должны объективно оценивать значение четких, последовательных и устойчивых (предсказуемых) требований, определенной обратной связи (конечно, при соблюдении главного принципа – уважения к ребенку как личности) в преодолении тревожности.

Особое внимание педагогов нужно обратить на построение грамотного отношения учеников к ошибкам. Известно, что именно «ориентированность на ошибку», нередко потребляющаяся учительским отношением к ошибкам как к наказуемому явлению – одна из главных форм тестовой и школьной тревожности. Серьезные разговоры с ребенком нужно проводить наедине, а не

публично. Самому не тревожиться, не передавать личную тревогу ученикам. Учить детей адекватно воспринимать действительность, нивелировать тревогу по поводу событий, которые еще не случились. Уметь аргументировать отметку и оценку. Уметь признавать право самому на ошибку. Учить детей рефлексии. Обучение родителей определенным способам преодоления увеличенной тревожности у детей, а также помощи детям во владении средствами преодоления тревожности (групповое либо индивидуальное консультирование).

– Прямая работа с подростками и детьми, которая ориентирована на укрепление и выработку уверенности в себе, собственных показателей успешности, умелого поведения в трудных ситуациях, ситуациях провала.

При проведении психопрофилактики данная работа должна быть направлена на оптимизацию тех областей, с которыми связаны особенности возраста тревожности для всякого периода; при психокоррекции, кроме того, работа должна быть направлена на «уязвимые зоны», которые характерны для определенного ребенка либо подростка.

Важным элементом деятельности является выработка эффективных индивидуальных моделей поведения в значимых и оценочных ситуациях. Нужны подготовка детей к новым ситуациям, понижение неопределенности разных ситуаций при помощи предварительного знакомства детей с их условиями и содержанием, обсуждение возможным трудностям и обучение правильным способам их решения. Целесообразно провести предварительное «проигрывание» наиболее важных ситуаций, например, экзамена.

Психолого–профилактическими сторонами решения вопроса школьной тревожности предусмотрено:

1. Выявление учеников, которые составляют группу повышенного риска психических срывов, освобождение подобных учащихся от экзаменов и исполнения наиболее трудных задач.

2. Участие школьного психолога в проведении и разработке профилактических мероприятий, которые направлены на закаливание психики

и эмоций учащихся, выработку у них психологической стойкости к стрессогенным воздействиям.

3. Психологическая помощь учителям в осуществлении той части программ коррекции для учащихся группы риска, которая может быть обеспечена в школьных стенах.

Учебно–информационные и воспитательные стороны проблемы школьной тревожности связаны с решением следующих задач:

1. Воспитание у учеников толерантности в ситуациях общения, формирование установок на взаимопомощь, сотрудничество, готовность к рациональным компромиссам.

2. Воспитание у них привычки думать о своём психофизическом состоянии во время подготовки к ответу, при ответе, при выполнении контрольной работы, экзаменационной работы.

3. Формирование у школьников необходимости находиться в нормальном психоэмоциональном состоянии как во время досуга, так и при исполнении всякой работы.

4. Формирование у учеников коммуникативных умений и навыков грамотного построения общения (деловое, межличностное), предупреждения эмоциональных конфликтов, правильного разрешения возникающих противоречий, управления развитием ситуации общения.

5. Развитие у учеников самообладания, а также навыков и умений психофизической саморегуляции, дающих возможность учащемуся чувствовать себя увереннее при ответах, исполнении тестовых работ и сдаче экзаменов.

6. Обучение психологическим умениям эффективно преодолевать деструктивные состояния – депрессии, дистресса, дисфории.

Важно соблюдать щадящий режим и требовать от учителя проявления особого учительского такта по отношению к ученикам с повышенным риском нервно–психических срывов, повышенной степенью невротизации, тревожности. Необходимо, с целью формировать безопасное образовательное

пространство, с учётом здоровьесберегающих технологий и устранения отрицательных, дестабилизирующих эмоциональное состояние участников процесса образования факторов, проведение особых мероприятий (тренинги эмоциональной стойкости, психологическая разгрузка и проч.) для участников процесса образования. При коррекции тревожности важно обеспечивать личностный и всесторонний подход к ученикам, родителям и педагогам. Методы и формы коррекции основываются на определении и устранении источника тревоги. Конкретные психологические подходы к коррекции в рамках отдельных психологических школ необходимо разделять на отдельные блоки и этапы программы, чтобы обеспечить комплексный системный подход к психокоррекционной деятельности.

Таким образом, психологическая коррекция экзаменационной тревожности, как главного фактора экзаменационного дистресса, основана на установлении и поэтапном упразднении ее причин путем овладения индивидом приемами саморегуляции деятельности. Она предполагает работу в контексте нескольких психологических направлений, что более характерно для системного подхода. Психологическая коррекция экзаменационного дистресса охватывает всех представителей процесса, а именно: учащихся выпускных классов, их родителей и педагогический коллектив.

Подводя итоги первой главы, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, проблема психологической коррекции экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов является актуальной в современной психологии, несмотря на имеющиеся многочисленные публикации, исследования отечественных и зарубежных авторов. Экзаменационный дистресс – есть патологический стресс, оказывающий отрицательное воздействие на организм, дезорганизирующий деятельность и поведение учащихся выпускных классов во время процедур итоговых экзаменов.

Во-вторых, экзаменационный дистресс можно разделить на факторы риска. Наиболее полная классификация факторов экзаменационного дистресса

у учащихся выпускных классов представлена О.И. Удзиновой. Тревожность личности наряду с остальными факторами риска – особый феномен, предвосхищающая эмоция, с ходом времени, перетекающая в психическое состояние. Проблемой тревожности занимались А. Адлер, А. Бек, М. Литвак, Р. Мэй, А.М. Прихожан, А. Фрейд, З. Фрейд, К. Хорни и др. Обобщая взгляды ученых можно констатировать, что тревожность – это неопределенное предчувствие, она неконкретна, «неуловима», «беспредметна», является следствием низкой стрессоустойчивости и личностного неблагополучия.

В–третьих, имеются исследования и разработанные методы психологической коррекции экзаменационной тревожности у учащихся выпускных классов, основанных на устранении потенциальных источников тревожности. Особое значение в коррекционной деятельности имеет обучение навыкам оптимизации личностью своего функционального состояния посредством волевой саморегуляции деятельности (В. Барабанщикова, Л.Г. Дикая, А.Н. Занковский, Е.П. Ильин и А.Б. Леонова, В.И. Моросанова). При организации психологической коррекции предэкзаменационной тревожности отмечается необходимость обеспечения разносторонней деятельности в рамках системного подхода.

ГЛАВА 2 Эмпирическое исследование психологической коррекции экзаменационного дистресса учащихся выпускных классов

2.1 Организация и методы исследования

Экзаменационный дистресс является серьезной и актуальной проблемой для учащихся выпускных классов. Существующие методы психологической коррекции основываются на бихевиоральном подходе, где центральное место занимает научение прохождению процедуры, а не психологические затруднения выпускников при ее прохождении.

Актуальность и практический аспект данной проблемы связаны с реализацией такого подхода, при котором психологическая коррекция будет осуществляться всесторонне, в русле системного подхода, с использованием индивидуальных и групповых занятий, направленных на упреждение феноменов экзаменационного дистресса

Цель: изучить особенности проявления экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов, разработать и апробировать программу его психологической коррекции.

Гипотеза исследования: особенности экзаменационного дистресса старшеклассников проявляются в развитии дезадаптивного комплекса поведения, а психологическая коррекция экзаменационного дистресса будет эффективной, если программа коррекционных действий носит системный характер и направлена на снижение уровня личностной тревожности и развитие процессов волевой саморегуляции деятельности у учащихся выпускных классов.

Задачи эмпирического исследования:

1. Определить уровень экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов:

– определить уровень выраженности личностной и ситуативной тревожности у учащихся выпускных классов:

– выявить особенности волевой саморегуляции поведения у учащихся выпускных классов;

– определить уровень готовности к итоговым экзаменам у учащихся выпускных классов.

2. Разработать, внедрить и оценить эффективность программы психологической коррекции экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов.

3. Разработать рекомендации для учащихся, родителей и педагогов с целью предупреждения развития феноменов экзаменационного дистресса.

Реализация программы включает в себя 4 этапа:

1. Начальный период – май – сентябрь 2018. Теоретическое обоснование проблемы и подбор необходимых диагностических инструментов.

2. Диагностический – сентябрь 2018 года. Диагностика феноменов экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов.

3. Практический – сентябрь 2018 – декабрь 2018 года. Реализация программы психологической коррекции личностной тревожности и развития процессов волевой саморегуляции у учащихся выпускных классов.

4. Оценочный – декабрь 2018 года. Проведение повторной (итоговой) диагностики феноменов экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов и разработка комплекса рекомендаций по профилактике феноменов экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов.

Выборка: 138 подростков старшего звена МОУ «Дубовской СОШ с углублённым изучением отдельных предметов» в возрасте от 14 до 17 лет – учащиеся 9 и 11 выпускных классов. Отобранная нами группа респондентов удовлетворяет порядку построения исследования по возрастному, гендерному и количественному критериям, а также, основным критериям и требованиям психометрического инструментария.

Методы исследования:

1) Эмпирические:

Изучение феноменов экзаменационного дистресса проводится на основе следующего психодиагностического инструментария (методов):

- Методика оценки тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина.
- Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ)

В.И. Моросановой.

- Анкетирование на тему «Готовность к ЕГЭ (ОГЭ)»

М.Ю. Чибисовой (Приложение 1).

- Беседа.
- Наблюдение.

2) Статистические:

- Критерий (t) Стьюдента.
- Коэффициент корреляции Спирмена (r_s).
- Общие показатели описательной статистики.
- Критерий (U) Манна–Уитни.

Исследование включает в себя три этапа:

1. Констатирующий. Цель: выявить особенности проявления феноменов экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов.

2. Формирующий. Цель: апробировать программу психологической коррекции экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов, направленную на снижение уровня экзаменационной тревожности путем упрочнения процессов волевой саморегуляции деятельности.

3. Контрольный. Цель: выявить влияние программы на феномены экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов.

Для изучения особенностей экзаменационного дистресса у респондентов нами использован следующий психодиагностический инструментарий:

1. Методика оценки тревожности (STAI) Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина.

Методика оценки тревожности, позволяющая дифференцированно измерять тревожность как свойство личности и как отдельное состояние, разработана и предложена Ч.Д. Спилбергером, адаптирована Ю. Ханиным (1972–1982 гг.).

Состоит из двух частей по 20 вопросов, каждый из которых следует оценить по 4 балльной шкале от 1 «нет, это совсем не так» до 4 «да, совершенно верно». Первая часть – оценка ситуативной тревожности. Она возникает, как реакция на стрессоры, чаще всего социально–психологического плана (ожидание агрессивной реакции, угроза самоуважению и т.д.). Вторая часть, исследующая личностную тревожность свидетельствует о подверженности личности воздействию стрессоров по причине индивидуальных особенностей.

Цель методики: исследование уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность) и уровня тревожности, как устойчивой характеристики личности (личностная тревожность). Возрастная категория применения инструментария: с 14 лет и старше. Уровень тревожности оценивается по сумме баллов, полученных по каждой из шкал и на основе этого оценивается уровень личностной и ситуативной тревожности. Сопоставление результатов по обеим подшкалам дает возможность оценить индивидуальную значимость стрессовой ситуации для испытуемого.

2. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ)
В.И. Моросановой.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения», разработан в 1988 году в психологическом институте РАО лаборатории саморегуляции (заведующая лабораторией В.И. Моросанова). Состоит опросник из 46 утверждений, входящих в состав шести шкал, выделяемых в соответствии с основными регуляторными процессами:

- Планирования.
- Моделирования.

- Программирования.
- Оценки результатов.
- Регуляторно–личностные свойства (гибкость и самостоятельность)

В состав каждой из шкал входят по девять утверждений опросника.

Структура опросника такова, что ряд утверждений входят в состав сразу нескольких шкал в связи с тем, что их можно отнести к характеристике как регуляторного процесса, так и свойства регуляции.

Цель методики: диагностика саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего вышеперечисленные составляющие. Выявление индивидуального профиля различных регуляторных процессов и уровня развитости общей саморегуляции, как регуляторных предпосылок успешности овладения новыми видами деятельности. Возрастная категория применения инструментария: с 14 лет и старше.

3. Анкетирование на тему «Готовность к ЕГЭ (ОГЭ)» М.Ю. Чибисовой.

Данная анкета имеет ориентировочный характер и позволяет оценить готовность к ЕГЭ (ОГЭ) глазами самих выпускников. Она затрагивает такие составляющие, как способность к самоорганизации (познавательный компонент), уровень тревоги (личностный компонент) и знакомство с процедурой экзамена (процессуальный компонент). Анкета может проводиться для скрининговой диагностики в выпускных классах, а также для оценки результативности психокоррекционной деятельности психолога (в этом случае она проводится до и после занятий). Во втором случае показателем эффективности не обязательно будет являться рост показателей. Напротив, зачастую в результате занятий дети осознают дефицит знаний по той или иной проблеме, что и найдет отражение в снижении показателей.

Анкета содержит 13 пунктов, которые респондент оценивает по заданной шкале, обрисовывает субъективную картину восприятия экзамена, возможных проблем. Анкета является менее формализованным методом и на основе анализа ответов, мы можем проследить тенденции в субъективном восприятии

предэкзаменационного периода выпускником, а так же отметить пункты, которые будут являться маркерами дистресса выпускников. Возрастная категория применения инструментария: выпускники школы – 14–18 лет.

Цель методики: определение маркеров неготовности к процедурам итоговых экзаменов у учащихся выпускных классов (Приложение 1).

4. Беседа. Цель: исследование личных проблем и затруднений у учащихся выпускных классов, связанных с феноменами дистресса.

Форма проведения – свободное интервью, без строгой детализации вопросов.

5. Наблюдение. Цель: исследование феноменов дистресса у учащихся выпускных классов: а) наблюдение за поведенческими реакциями выпускников; б) наблюдение за индивидуально–психическими особенностями выпускников; в) наблюдение за эмоциональной стороной личности.

Работа респондентов среднеобразовательного учреждения по заполнению диагностического инструментария велась в спокойной, обычной обстановке, в первой половине дня. Перед процедурой психодиагностики обозначены необходимые инструкции по заполнению бланков. Испытуемые самостоятельно отвечали на предложенные вопросы, темп деятельности – средний.

После получения первичных баллов, проводится обработка ответов и перевод их в нормативные баллы по каждой шкале согласно ключу для каждого из измерительного инструментария. Полученные результаты по представленному инструментарю в данном диагностическом срезе собраны и обработаны, сырые баллы представлены в сводных таблицах данных (Приложение 2).

Произведен количественный и качественный анализ результатов, посредством методов статистической обработки информации. Статистическая обработка данных проводилась с использованием компьютерных программ

«SPSS for Windows v.17 rus» и «MS Excel 2010». В исследовании задействованы следующие критерии статистического анализа:

- критерий (t) Стьюдента;
- коэффициент корреляции (r_s) Спирмена;
- общие показатели описательной статистики;
- критерий (U) Манна–Уитни.

Полученные показатели первого диагностического среза позволили подтвердить проблему присутствия феноменов экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов и приступить к формированию контрольной и экспериментальной групп исследования.

Контрольную и экспериментальную группы исследования составили 17 респондентов и 20 респондентов соответственно. Экспериментальной группе предложен цикл психокоррекционных занятий разработанной и адаптированной коррекционной программы. Коррекционная программа рассчитана на 22 часа, 1–3 занятия в неделю. После выполнения графика психокоррекционной работы, выполнен второй диагностический срез в рамках описанного выше измерительного инструментария. Полученные результаты по инструментарию собраны, обработаны и представлены в приложении (Приложение 5).

На основе проведенных срезов, проведен их сравнительный анализ и выявили различия между контрольной и экспериментальной группами, а также динамику экзаменационной тревожности, волевой саморегуляции и готовности к выпускным экзаменам у учащихся выпускных классов между срезами.

В итоге, на основе полученного эмпирического массива данных и реализованной коррекционной программы, путем количественной и качественной обработки данных мы определили характер связи и влияния предэкзаменационного дистресса на саморегуляцию выпускников, определили различия в степени предэкзаменационной тревожности и разработали

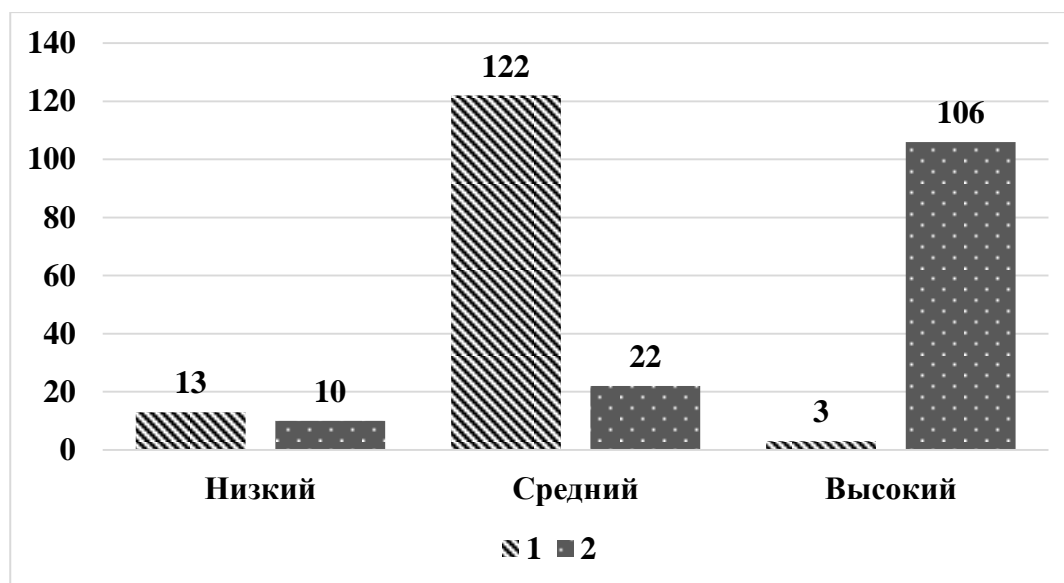
рекомендации для выпускников и родителей, где нами описаны пути решения возможных проблемных ситуаций перед процедурой выпускных экзаменов.

2.2 Анализ и интерпретация полученных результатов

Для изучения особенностей экзаменационного дистресса проведено исследование, в котором приняли участие 138 учащихся выпускных классов в возрасте от 14 до 17 лет. На первом констатирующем этапе эксперимента выполнен пилотажный срез по всей выборке для определения содержания проблемы экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов. Для этого использован инструментарий, направленный на диагностику ситуативной и личностной тревожности, особенностей волевой саморегуляции и готовности к процедурам экзаменов (ОГЭ и ЕГЭ).

Рассмотрим показатели тревожности, а далее остановимся на закономерностях ее проявления у учащихся выпускных классов. Итак, согласно полученным данным, у группы респондентов в большей степени проявляется средний уровень ситуативной тревожности (34,8 балла) у 122 человек (88% выборки) и высокий уровень личностной тревожности (49 баллов) у 106 человек (76% выборки). В первом случае дисперсия выборки равна 17, а во втором – 36 баллам. Данные говорят нам о стабильности полученных показателей по шкале «ситуативной тревожности» – для испытуемых характерно проявление среднего уровня ситуативной тревожности при минимальном балле по группе – 25 и максимальном – 45. Шкала «личностной тревожности» характеризуется большим разбросом полученных значений. Это свидетельствует нам о том, что относительно среднего показателя по выборке (49 баллов), имеются достаточно широкие отклонения в сторону высоких и низких показателей. Проверив максимальные и минимальные значения ряда, данное предположение подтвердилось. Минимум – 35 баллов, максимум – 63 балла. Исходя из полученных показателей и соотнесения их с ключом по

данному инструментарию, можно судить о проявлении высокого уровня личностной тревожности у учащихся выпускных классов. После описания основных статистических величин, перейдем к определению закономерности проявления тревожности в выборке, по описанным выше шкалам, чтобы определить особенности проявления данного феномена. Представим полученные данные на рисунке 1.



Примечания: 1. Реактивная тревожность, 2. Личностная тревожность.

Рис. 1 Показатели уровня тревожности выпускников (чел.)

Согласно данному рисунку, у большинства респондентов проявляется средний уровень реактивной тревожности, которая вызвана ситуацией тестирования, волнением или процессами адаптации к новому учебному году. У 106 человек (77%) респондентов наблюдается высокий уровень личностной тревожности, что свидетельствует о личностной особенности воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций. При высокой личностной тревожности ситуация экзамена обладает дистрессовым воздействием на субъекта и вызывает у него дезадаптацию, расфокусированность и чрезмерное напряжение. Высокая личностная тревожность на данном этапе исследования свидетельствует о наличии учебных перегрузок, эмоциональной

нестабильности, невротических конфликтах и психосоматических заболеваниях.

Перейдем к анализу конкретных групп испытуемых. Респонденты младшей группы (9 классы) в количестве 88 человек показали следующие результаты: средний показатель по шкале «реактивной тревожности» – 34 балла, по шкале «личностной тревожности» – 49 баллов, что в целом соотносимо с общими результатами по выборке. Однако при более детальном анализе мы выявили тенденцию к повышенным показателям «личностной тревожности» у респондентов. Среди данной группы 68 человек (77%) имеют высокий уровень по шкале «личностной тревожности» и 1 человек по шкале «ситуативной тревожности».

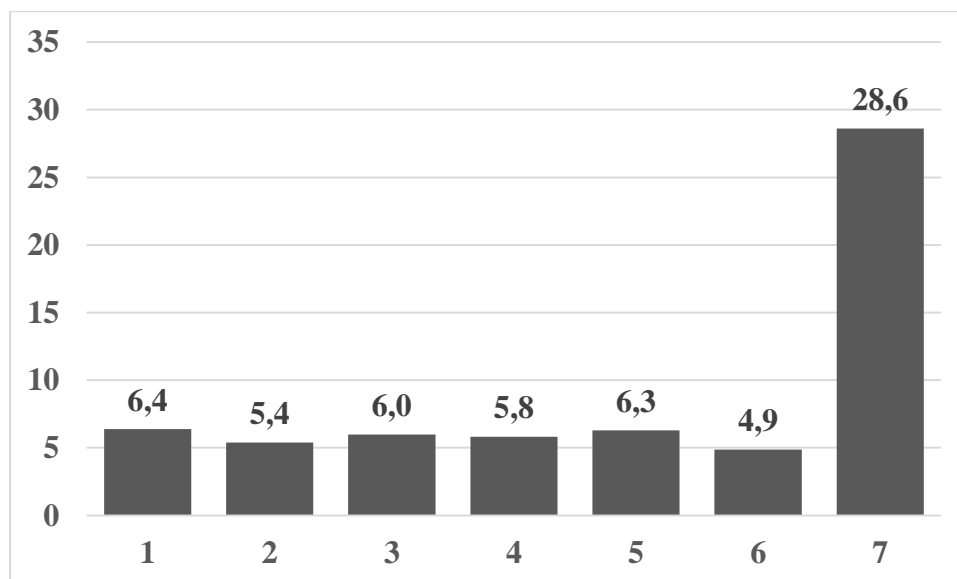
Респонденты старшей группы (11 классы) в количестве 50 человек имеют следующие средние показатели: реактивная тревожность – 36 баллов, личностная тревожность – 49 баллов. Данные показатели выше, чем в группе выпускников 9 классов и близки к общим показателям по выборке. При детальном изучении выявлено, что 38 человек (76%) данной группы имеют высокие показатели по шкале «личностной тревожности».

Согласно обобщенным данным беседы, респонденты отмечают у себя неожиданное, спонтанное возникновение тревожности при состоянии сильного напряжения. Также тревожность, по их мнению, имеет свойство накопления при котором происходит снижение сосредоточенности и внимания к происходящему. При этом респонденты готовы к подавлению и снижению своей тревожности, но как правило, все применяемые ими методы носят «пятиминутный» характер. По данным наблюдения, высокотревожных выпускников отличают покраснения на коже, частое потирание ладоней, раскачивание на стуле (незатейливые движения ручкой или иными предметами), чрезмерная осторожность и подозрительность.

Подводя итог приведенным выше данным, отметим, что большинству респондентов присущ высокий уровень личностной тревожности, а именно 106

выпускникам, что составляет приблизительно 77% выборки. Данный показатель определяется, как высокий. Можно отметить, что закрепление тревожности связано с основными закономерностями развития психики и новообразованиями подросткового возраста, а именно: развитием рефлексии, осознания противоречия между своими возможностями и способностями, неопределенностью жизненных целей и социального положения. Чтобы определить необходимость психокоррекционной работы по преодолению феноменов экзаменационного дистресса необходимо выявить особенности волевой саморегуляции поведения и готовность к процедурам выпускных экзаменов у учащихся выпускных классов.

Для определения особенностей волевой саморегуляции деятельности у учащихся выпускных классов нами был использован опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССМП). Данный инструмент позволяет тонко дифференцировать процессы волевой саморегуляции и анализировать полную картину деятельности саморегуляции у респондентов. Представим полученные данные исследования по выборке испытуемых на рисунке 2.



Примечания: 1. Планирование, 2. Моделирование, 3. Программирование, 4. Оценивание результатов, 5. Гибкость, 6. Самостоятельность, 7. Общий уровень саморегуляции.

Рис. 2 Показатели волевой саморегуляции у респондентов (в ср.б.)

По всей представленной совокупности данных у респондентов выборки наблюдается тенденция к высоким значениям по шкалам «планирование», «гибкость», «программирование» получено 6 и более баллов, что говорит нам о тенденции к высоким значениям по данным шкалам у выпускников. Такие показатели характеризуют испытуемых, как заинтересованных в осознанном планировании своей деятельности. Их планы реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности при этом выдвигаются самостоятельно. Отмечается гибкость регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств легко перестраивают план действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить этапы деятельности. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают факт рассогласования и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость процессов позволяет испытуемым адекватно реагировать на быстрое изменение ситуаций и решать поставленную задачу в ситуации риска.

По шкалам «оценивание результатов» и «моделирование» получены результаты в 5 баллов, что свидетельствует о нормальных показателях. Это говорит о развитости и адекватности самооценки в деятельности. Оценка такими испытуемыми своей деятельности сформирована и устойчива, соответствует субъективным критериям оценки результатов. В рамках моделирования деятельности, испытуемые характеризуются способностью выделять важные условия достижения целей в текущей ситуации и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям.

По шкале «самостоятельность» получен минимальный бал среди всех представленных и при его расположении в рамках нормы, более смещен в сторону низких значений, что для нас является важным моментом в интерпретации результатов. Такое значение характеризует испытуемых, как целеустремленных и самостоятельных в отдельной деятельности и ситуациях,

но, в то же время, как зависимых от мнения окружающих, либо мнению авторитетного представителя референтной группы. Данный балл вполне уместен в выборке подростков, так как их деятельность на данном возрастном этапе протекает независимо и имеется стремление к независимости, но с опорой на отраженное самоотношение значимых людей (ровесников и взрослых).

Общим показателем по данному психодиагностическому инструментарию является шкала «общий уровень саморегуляции». Согласно полученным данным – общий средний показатель саморегуляции выпускников равен 31 баллу. Такой показатель является средним, смещенным в сторону высоких значений. Согласно данным диагностики, получены показатели общего уровня саморегуляции от 16 баллов до 43 баллов. Дисперсия выборки – 24, что свидетельствует о широком разбросе значений. Полученные значения характеризуют респондентов, как самостоятельных, адекватно реагирующих на изменение условий деятельности, с осознанным движением к достижению поставленных целей. При интересе к деятельности и мотивации испытуемые способны формировать стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать личностные, характерологические особенности, препятствующие достижению цели. При повышенном уровне осознанной регуляции характерно овладение новыми видами активности, уверенности в себе в незнакомых ситуациях, стабильность и успехи в привычных видах деятельности.

Согласно проведенной беседе, респондентам отмечают у себя застревание на деталях и мелочах, при этом склонны упускать главное в деятельности. При изменении условий в ситуации происходят трудности в перестройке своей деятельности. Отмечаются опасения, что при неожиданном сценарии в ходе экзаменов, добиться необходимых результатов будет сложно. Тяжело переживаются свои ошибки, особенно – незначительные. Имеется высокая чувствительность к неудачам, самокритичность, при том, что респонденты

отмечают желание казаться спокойнее. Собственные возможности и степень подготовленности выпускники оценивают неадекватно, имеется неуверенность в своих силах и возможностях, склонность к абстрагированию от ситуации экзаменов. Переживания выпускников связаны не с реальными событиями, а с ожиданием тех, которые еще не наступили. Это «непонятное» состояние, по их мнению, приводит к внутренней неуверенности и опасениям по поводу предстоящих экзаменов. Планируя свое будущее, ставят перед собой размытые и абстрактные цели, избегают конкуренции. По мнению выпускников, им не хватает собственного упорства и терпения: «чем ближе экзамен, тем терпения меньше». Когда ситуация непонятная и требует собственного решения, нуждаются в опоре, поддержке, в совете и одобрении. Респонденты считают, что могут проявлять активность и смелость в выборе собственной линии поведения. Навыки контроля отмечают средние, все зависит от ситуации, адаптация к которым иногда затруднена. Отношение к будущему у большинства респондентов тревожное, к вопросам о дальнейшей деятельности равнодушны. Выдвигаемые цели относят скорее к мечтаниям, нежели к реальности. Испытуемые ориентируются на чувства и переживания, на поступки большее влияние оказывают оценочные суждения близких родственников и ровесников.

Согласно наблюдению, испытуемым такого типа свойственна неуверенность при самостоятельных актах деятельности, они ищут помощи в незнакомых для себя ситуациях, с трудом разбираются в поставленных задачах, если таковые обладают свойствами новизны. В общении свойственна смена тем, переживание беспокойства. В необычных и новых ситуациях наблюдается отчужденность и холодность. При желании проявить себя, отмечается стопор и страх показаться «глупыми».

В целом можно говорить, что полученные значения по выборке характеризуют испытуемых, как несамостоятельных, избегающих собственной ответственности в ситуации неуспеха, мнительных и с трудом адаптирующихся

к новым условиям в незнакомых ситуациях. Имеется статистика, которая свидетельствует о необходимости проведения психологической работы, а именно: психологического консультирования и психологической коррекции.

Следующим диагностическим инструментом является анкета М.Ю. Чибисовой «Готовность к ЕГЭ (ОГЭ)». С ее помощью получены данные, характеризующие знание процедуры, уровень тревожности и саморегуляцию испытуемых перед выпускными экзаменами. Данная анкета позволяет повторно перепроверить и подтвердить данные, полученные в вышеописанном инструментарии. Рассмотрим полученные данные на рисунке 3.

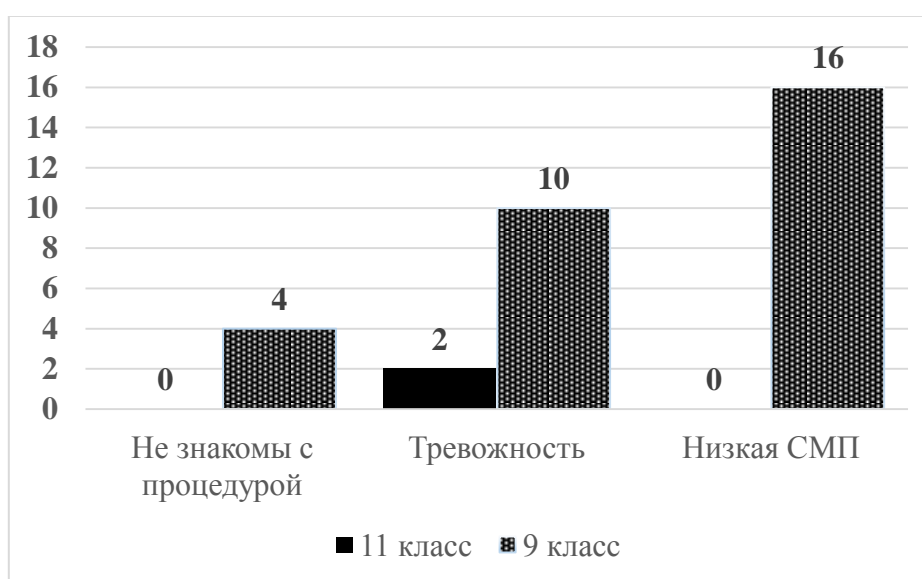


Рис. 3 Показатели готовности к ОГЭ (ЕГЭ) у учащихся выпускных классов (в %)

Исходя из представленной гистограммы, у учащихся 9 классов выявлена психологическая неготовность к процедурам экзаменов в представленных диагностических показателях, по сравнению с выпускниками 11 классов. В сравнении со старшими коллегами, учащиеся 9 классов субъективно низко оценивают свои представления о предстоящей процедуре, более тревожны перед ситуацией и процедурой экзаменов, более низко оценивают свою способность к волевой саморегуляции в ситуации проведения итоговых экзаменов. Полученные данные рассмотрим с нескольких позиций: во-первых, выпускники старших классов ощущают себя более уверенно перед

предстоящими выпускными экзаменами и уже проходили аналогичные процедуры в 9 классах; во-вторых, выпускники 9 классов ощущают тревожность перед выпускными экзаменами в силу того, что они оказываются лицом к лицу с первым в их жизни серьезным испытанием, где принятое ими самостоятельное решение уже будет расцениваться в документальной форме, от него будет зависеть их будущая учебная и профессиональная деятельность (дальнейшая социализация).

Данные беседы и включенного наблюдения свидетельствуют об общей тенденции отрицания и «иронии» перед тревожностью на предстоящих экзаменах у учащихся выпускных классов. Поведение респондентов характеризуется тревожностью и отстраненностью. Это можно проследить в характерной отклоненной позе, раскачивании на стуле, попытках переводить заданные вопросы в форму анекдота и сарказма. Данные индивидуальной беседы показывают, что у испытуемых имеются опасения и тревога перед предстоящими испытаниями. На вопрос несерьезности во время диагностики большинство отвечают: «так проще, не унывать же». Личное отношение респондентов к процедурам экзаменов – негативное. При общем понимании целей и процедур диагностики, отмечается внутренняя борьба, негативизм, страх перед возможными трудностями.

После анализа результатов тревожности, особенностей волевой саморегуляции и готовности к процедурам итоговых экзаменов в генеральной совокупности, воспользуемся статистическими критериями (t) Стьюдента для определения различий в особенностях волевой саморегуляции между группой тревожных и нетревожных учащихся выпускных классов.

Результаты сравнения группы тревожных выпускников с группой нетревожных показали наличие разницы между группами тревожных и нетревожных выпускников в показателях гибкости ($t = -2,16$), моделирования ($t = -2,9$) и общего уровня волевой саморегуляции ($t = -3,7$) (Приложение 3). Такие данные позволяют нам сделать вывод, что группа высоко тревожных

респондентов испытывает затруднения в деятельности саморегуляции, моделировании деятельности и гибкости (способности к переключению) в деятельности. Тем самым мы подтверждаем часть гипотезы о необходимости психологической коррекции экзаменационной тревожности, как главного фактора экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов.

Коэффициент корреляции Спирмена (r_s) позволит установить наличие связи тревожности, как главного фактора экзаменационного дистресса, с процессами волевой саморегуляции и особенностями готовности к процедурам экзаменов (ЕГЭ и ОГЭ). Обратимся к результатам корреляционного анализа между тревожностью, волевой саморегуляцией и готовности выпускников к процедурам экзаменов (Приложение 3). Для наглядности полученных результатов, проиллюстрируем наиболее значимые связи в таблице 2.2.1.

Таблица 2.2.1.

Показатели корреляции между тревожностью, волевой саморегуляцией и готовности к процедурам выпускных экзаменов у учащихся выпускных классов

Коррелируемые переменные	Коэффициент корреляции (r)	Уровень статистической значимости (p)
Ситуативная тревожность / Программирование	0,309	p<0,01
Ситуативная тревожность / Оценка	0,263	p<0,01
Ситуативная тревожность / Гибкость	0,312	p<0,01
Ситуативная тревожность / Общая саморегуляция	0,378	p<0,01
Ситуативная тревожность / Тревожность на экзамене	0,252	p<0,01
Личностная тревожность / Знание процедуры экзамена	0,225	p<0,01
Личностная тревожность / Регуляция на экзамене	-0,248	p<0,01

Начнем с анализа связей между «ситуативной (реактивной) тревожностью» с волевой саморегуляцией и готовностью к выпускным экзаменам у учащихся выпускных классов. Выявлены связи «ситуативной тревожности» с «общим уровнем саморегуляции» ($r_s=0,378$; p<0,01), «гибкостью» ($r_s=0,312$; p<0,01), «программированием» ($r_s=0,309$; p<0,01),

«оценкой результатов» ($r_s=0,263$; $p<0,01$), «моделированием» ($r_s=0,201$; $p<0,05$). Также обнаружены связи с «тревогой на экзамене» ($r_s=0,252$; $p<0,01$), «знанием процедуры экзамена» ($r_s=0,216$; $p<0,05$), «саморегуляцией на экзамене» ($r_s=0,211$; $p<0,05$).

«Ситуативная тревожность» имеет прямую связь с «общим уровнем саморегуляции» выпускников ($r_s=0,378$; $p<0,01$). Данная связь отображает общую особенность психической регуляции в ситуации стресса (либо новой ситуацией, коей является процедура сдачи итоговых выпускных экзаменов). В состоянии возросшей ситуативной тревожности возрастает и саморегуляция выпускников и, аналогично, при низких показателях ситуативной тревожности имеется тенденция к снижению показателей волевой саморегуляции. Данную связь с одной стороны можно проинтерпретировать, как общую мобилизацию организма перед стрессовым событием с общим повышением когнитивного и регуляторного компонентов. Другая сторона говорит о низком регуляторном компоненте у лиц, которые в ситуации итоговых экзаменов не испытывают реактивной тревожности. Отметим, что здесь оптимальным будет являться средний уровень реактивной тревожности, который не несет в себе проявлений дистресса, а наоборот, является стимулирующим компонентом для познавательной и регуляторной деятельности индивида.

«Ситуативная тревожность» имеет прямую связь с «гибкостью» процессов волевой саморегуляции ($r_s=0,312$; $p<0,01$). Данная связь свидетельствует о том, что при повышении показателей ситуативной тревожности повышаются показатели гибкости регуляторных процессов. Согласно этому, ситуативная тревожность является мобилизующим компонентом, который задействует процессы волевой саморегуляции. В данном случае повышение показателей ситуативной тревожности связано с повышением показателей гибкости, а именно: способности к быстрой перестройке программы деятельности, последовательности действий, быстрому принятию решения в случае раскогласования и коррекция деятельности.

Пониженный показатель ситуативной тревожности аналогично ведет к понижению показателей гибкости, что рассматривается, как неспособность к быстрой перестройке, корректировке и оценке деятельности.

«Ситуативная тревожность» имеет прямую связь с «программированием» ($r_s=0,309$; $p<0,01$). Это означает, что при повышении показателей ситуативной тревожности повышаются показатели программирования деятельности в структуре волевой саморегуляции и, аналогично, обратное. Повышение показателей ситуативной тревожности индивида связано с способностью продумывать свои действия, созданию детализированных и разработанных программ по способам достижения намеченных целей. Данная сторона связи рассматривается в том же ключе феномена мобилизации психического. Понижение показателей тревожности связано с неумением индивида продумывать последовательность действий. Предпочтение отдается в этом случае импульсивным действиям. Самостоятельность и гибкость сформированных программ малая, в связи с чем такие выпускники сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и не вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок.

«Ситуативная тревожность» имеет прямую связь с «оценкой результатов деятельности» ($r_s=0,263$; $p<0,01$). Такая связь гласит, что при повышении показателей ситуативной тревожности повышаются показатели оценочного компонента в структуре саморегуляции деятельности и, аналогично, обратное. Повышенные показатели ситуативной тревожности сочетаются с развитостью и адекватностью самооценки, сформированностью и устойчивостью субъективных критериев оценки результатов. При адекватной самооценке активно задействуются процессы программирования, гибко изменяются программы действий на пути к поставленным целям. При низких показателях ситуативной тревожности испытуемым свойственно не замечать своих ошибок, некритично оценивать свои действия. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к ухудшению качества деятельности при увеличении

объема работы, ухудшении состояния, что является признаком психологического дистресса.

«Ситуативная тревожность» имеет прямую связь с «моделированием» на уровне тенденции ($r_s=0,201$; $p<0,05$). Это говорит о том, что данные показатели повышаются и понижаются закономерно в одном направлении. При повышении показателей ситуативной тревожности испытуемые характеризуются, как способные к выделению значимых условий в достижении поставленных целей. Это проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям, что мы также прослеживаем, согласно вышеописанным связям. При пониженных показателях ситуативной тревожности можно говорить о трудностях в определении цели и программы действий, которые будут адекватными текущей ситуации. Такие испытуемые не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам и рассогласованию результатов с поставленными целями.

Исходя из полученных связей, можно отметить мобилизирующую составляющую «ситуативной тревожности», которая активизирует индивида и подготавливает его психику для работы в ситуации стресса. Низкая ситуативная тревожность не способствует упрочнению и активизации процессов саморегуляции. Исходя из этого, в ситуации проведения процедур итоговых экзаменов, ситуативная тревожность выпускников является приемлемым условием прохождения выпускных экзаменов.

В рамках итоговых экзаменов получена прямая связь «ситуативной тревожности» с «тревогой на экзамене» ($r_s=0,252$; $p<0,01$). Данная связь скорее отражает сходство в линии анализа тревожности М.Ю. Чибисовой и ситуативной тревожности в методике Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина.

Получена прямая связь между «ситуативной тревожностью» и «знанием процедуры экзаменов» у выпускников ($r_s=0,216$; $p<0,05$). Это говорит нам о том, что при повышении показателей общей осведомленности выпускников, у

них нарастают определенные опасения по поводу предстоящих испытаний. Здесь тревожность в оказывает мобилизирующее влияние на их психический, когнитивный и регуляторный компоненты психической деятельности. Обратная сторона данной связи говорит нам о том, что при низкой осведомленности о ситуации, процедуре выпускных экзаменов, выпускники демонстрируют инфантильное, либо отстраненное отношение с безразличием.

«Ситуативная тревожность» имеет прямую связь с «саморегуляцией на экзамене» ($r_s=0,211$; $p<0,05$). Такая связь свидетельствует о том, что показатели общей регуляторной способности повышаются при повышении показателей уровня ситуативной тревожности. Связь свидетельствует о феномене психической мобилизации в ситуации стресса. Психическая деятельность учащихся в незнакомой и стрессовой ситуации активизируется и всеми возможными способами адаптируется, что и проявляется в общей мобилизации и готовности адекватно реагировать на заданные ситуацией условия. При понижении же показателей тревожности, соответственно, понижаются и показатели саморегуляции, что ведет к безразличному, инфантильному и пренебрежительному отношению к процедурам сдачи выпускных экзаменов.

Следующий вектор анализа проведен относительно шкалы «личностной тревожности». Выявлены связи между «личностной тревожностью», «саморегуляцией» ($r_s=-0,248$; $p<0,01$), «знанием процедуры экзаменов» ($r_s=0,225$; $p<0,01$), «программированием» ($r_s=0,193$; $p<0,05$) и «моделированием» ($r_s=-0,192$; $p<0,05$) деятельности. Рассмотрим и опишем полученные связи.

Первая связь отражается между «личностной тревожностью» и «саморегуляцией» ($r_s=-0,248$; $p<0,01$). Она обратная, что говорит нам о следующем: при понижении показателей личностной тревожности, возрастают показатели волевой саморегуляции и, аналогично, обратное. Такая закономерность говорит нам о том, что выпускники с личностной тревожностью испытывают проблемы в сфере волевой саморегуляции. Это к

затруднения в овладении планированием, моделированием и разработкой последовательности своих действий в стрессовых ситуациях. Отметим, что данная тенденция относится к феномену дистресса и имеет деструктивный характер, затормаживающий деятельность.

Следующая связь наблюдается между «личностной тревожностью» и «знанием процедуры экзаменов» ($r_s=0,225$; $p<0,01$). Данная связь прямая, что свидетельствует как о взаимном повышении значений по шкалам, так и о взаимном понижении значений. Подходя к ее интерпретации, можно судить о том, что большее знание процедуры экзамена и частое повторение со стороны родителей и педагогического коллектива ведут к неуверенности в себе, накоплению сомнений о своих возможностях и как следствие – нарастанию личностной тревожности. Согласно этому, необходимым условием обеспечения психологического благополучия здесь, является дозировка таких знаний, что будет отмечено нами в рекомендациях.

Получена связь между «личностной тревожностью» и «программированием» ($r_s=0,193$; $p<0,05$). Данная связь имеет прямой характер и относится к уровню тенденции. Это говорит нам о том, что при повышении показателей личностной тревожности повышаются показатели программирования и, аналогично, обоюдное понижение показателей шкал. Повышение показателей личностной тревожности свидетельствует о частой потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности, развернутости и самостоятельности разрабатываемых программ. Показатели свидетельствуют о заикленности на процессах программирования деятельности в ущерб самой деятельности. При низких показателях личностной тревожности, аналогично, показатели программирования будут низкими, что свидетельствует об их поверхностности и минимальной роли в важной для индивида деятельности.

Также имеется обратная связь между «личностной тревожностью» и «моделированием» ($r_s=-0,192$; $p<0,05$). Она носит характер тенденции и

свидетельствует о том, что при повышении показателей личностной тревожности происходит понижение показателей моделирования и наоборот. При высокой личностной тревожности у выпускников возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных условиям текущей ситуации. Они не всегда смогут адекватно заметить изменения в ситуации, что будет приводить к неудачам. При низких показателях личностной тревожности у выпускников будет прослеживаться соответствие программ действий планам деятельности и соответствие получаемых результатов принятым целям. Успех в незнакомой ситуации в последнем случае будет зависеть от наличного уровня личностной тревожности и от сформированности компонента моделирования в ходе учебной деятельности.

Согласно вышеприведенным связям, прослеживается закономерность показателей «личностной тревожности» по отношению к процессам «волевой саморегуляции» и готовности выпускников к процедурам выпускных экзаменов (ОГЭ и ЕГЭ). Отталкиваясь от теоретических положений, приведенных в теоретической части, мы фокусируем внимание на психологической коррекции личностной тревожности и работе по развитию волевой саморегуляции, чтобы нивелировать влияние экзаменационного дистресса на учащихся выпускных классов в ситуации итоговых экзаменов.

Таким образом, полученная совокупность данных указывает на наличие связи между тревожностью (реактивной, личностной), процессами волевой саморегуляции и готовностью к процедурам экзаменов. Связи отражают особенности восприятия выпускниками ситуации выпускных экзаменов. Реактивная тревожность имеет свойство мобилизовать психическую деятельность, как это наблюдалось в полученных связях. Здесь прослеживается феномен эустресса, подготавливающий психическую деятельность к необычной, новой стрессорной ситуации. Личностная тревожность имеет дезорганизирующее свойство относительно компонентов саморегуляции и восприятия новой, стрессорной ситуации выпускниками, которой является

ситуация итоговых выпускных экзаменов. Она более продолжительна во времени, имеет характеристику психического состояния и особенностью накопления, что позволяет отнести ее к феноменам экзаменационного дистресса. В данной работе осуществляется упор на устранение феноменов экзаменационного дистресса, а именно: на личностную тревожность. Согласно полученным данным, нами будет разработана и представлена коррекционная программа. Программа составлена на базе схожих коррекционных программ, включает перечень необходимых практических упражнений и методов, адаптирована нами для выпускников МОУ «Дубовской школы с углублённым изучением отдельных предметов», находящихся в состоянии предэкзаменационного дистресса.

2.3. Программа психологической коррекции экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов

В условиях реформирования российской системы образования актуальной стала проблема подготовки учащихся к новой форме аттестации – ОГЭ и ЕГЭ. Данная программа предназначена для подготовки обучающихся 9 и 11 классов к процедурам ОГЭ (основной государственный экзамен) и ЕГЭ (единый государственный экзамен) соответственно.

Актуальность проведения данной программы заключается в том, что учащиеся перед итоговой аттестацией находятся в стрессовом состоянии, ведущем к психическому перенапряжению и эмоциональному истощению. Психологическая коррекция является эффективным способом устранения факторов дистресса и основным способом психологической поддержки в работе с вышеперечисленными феноменами.

Данная программа позволяет нивелировать негативные переживания, вызванные ОГЭ, ЕГЭ, кроме того с ее помощью выпускники могут научиться

различным приемам эффективной саморегуляции и самопомощи, что является основным компонентом подготовки к любому экзамену. Таким образом, программа позволяет выпускникам научиться эффективно отслеживать свое психическое состояние, работать, отдыхать и предупреждать развитие дистресса.

Программа направлена на работу с подростками, имеющими высокие показатели личностной, ситуативной тревожности, сниженной способности к волевой саморегуляции и выделенные нами маркеры риска в авторской анкете. При подходе к формированию экспериментальных групп и к процессу коррекции учитываются показатели по всему вышеперечисленному инструментарию.

Предэкзаменационный период является благоприятным временем проведения психокоррекционной работы в плане предупреждения развития феноменов предэкзаменационного дистресса.

Основные цели и задачи программы:

Данная программа предназначена для организации профилактической и коррекционной работы по предупреждению и борьбе с предэкзаменационным дистрессом среди учащихся выпускных классов общеобразовательного учреждения. Настоящая программа разработана и составлена на основе:

1. Программа «Преодоление личностной тревожности у подростков» О.В. Гасиней, Н.В. Курилина [19].
2. «Программа коррекции стрессовых расстройств и тревожности у детей и подростков» И.Ю. Кунаева [44].
3. Практическое руководство «Психологическая коррекция стресса и стрессовых расстройств» Ю.В. Юрова, А.И. Григорьева [92].
4. Практическое руководство «Тренинг стрессоустойчивости» Г.Б Моница, Н.В. Раннала [54].

Программа адаптирована нами для работы с учащимися выпускных классов МОУ «Дубовской среднеобразовательной школы с углублённым изучением отдельных предметов».

Программа включает в себя 4 этапа:

– Диагностический – сентябрь 2018 года (первая половина)

– Начальный период предполагает подбор диагностического материала. Проведение процедур психодиагностики, обращенных на выявление уровня тревожности и особенностей волевой саморегуляции учащихся выпускных классов МОУ «Дубовской СОШ с углублённым изучением отдельных предметов».

– Практический – сентябрь 2018 – ноябрь 2018 года. Проведена апробация нашей программы коррекции предэкзаменационной тревожности у учащихся выпускных классов.

– Оценочный – ноябрь – декабрь 2018 года. Во время повторной (итоговой) диагностики определяется эффективность методов, используемых в программе.

Цель программы: снижение личностной тревожности у учащихся выпускных классов перед итоговыми экзаменами, увеличение способности к волевой саморегуляции деятельности в стрессорных ситуациях, а именно: в ситуации итоговых экзаменов (ОГЭ и ЕГЭ).

Задачи программы:

– Формирование умений самостоятельно ставить перед собой цели и приоритеты, определять пути их достижения на этапе подготовки к экзаменационным испытаниям;

– Развитие самостоятельных действий в рамках подготовки к экзамену, повышение устойчивости функционирования системы саморегуляции учебной деятельности, ее отдельных процессов в ситуации затруднений и помех;

- Обучение приемам отреагирования своего эмоционального состояния и его регуляции;
- Обучение способам целенаправленного поведения, внутреннего самоконтроля и сдерживания негативных импульсов;
- Формирование адекватной самооценки, навыков межличностного общения.

Структура занятий:

Данная программа адаптирована нами для учащихся 9 и 11 классов МОУ «Дубовской СОШ с углублённым изучением отдельных предметов». Она предназначена для проведения коррекционно–развивающих и профилактических занятий с подростками испытывающими дистресс перед процедурой итогового тестирования ЕГЭ и ОГЭ в структуре образовательного процесса РФ, а также их родителями и педагогическим составом. Программа рассчитана на подростков в возрасте 14–18 лет, составляет 11 занятий. Объем занятия варьируется от 1 до 3 академических часов в зависимости от загруженности упражнениями и различными видами деятельности. Занятия проводятся 1–2 раза в неделю в зависимости от их объема (Приложение 4).

В процессе реализации программы в занятиях используются разнообразные методы и приемы: ролевые игры; мини–лекции, дискуссии, релаксационные методы, телесно–ориентированные техники, психодиагностические методики.

Форма проведения занятий групповая (в виде тренинга). Занятия проводятся в классном помещении, мебель расставляется в соответствии с видами занятий: по кругу, либо обычным образом как на уроках, так же возможно проведение в свободном пространстве без мебели.

Первые занятия построены таким образом, чтобы подростки ознакомились с ведущим и обратили внимание на свое текущее состояние. В начале каждого занятия–тренинга вводятся упражнения на разогрев группы. Психологическая коррекция начинается только тогда, когда группа к нему

психологически готова, все члены группы пребывают в хорошем расположении духа. Разминочные упражнения помогают ввести участников группы в трениговую атмосферу, поднять общий тонус группы и каждого её участника, снять стеснительность, напряженность участников тренинга, а также способность к взаимопониманию членов группы.

Далее ведущий освещает важность способности к саморегуляции и правильному реагированию на стрессующие ситуации, каковой и является сдача выпускных экзаменов. Программа разбита на блоки техник, которые в свою очередь разбиты по занятиям, на которых участники отрабатывают приемы саморегуляции. В процессе проведения трениговых занятий проводятся наблюдения, индивидуальные беседы, которые позволяют проследить ход коррекционной работы, изменения в поведении подростков, в их эмоциональном состоянии, личностные и межличностные изменения.

Подводя итоги каждого занятия, ведущий отвечает на актуальные вопросы участников, проводит психологическое консультирование отдельных лиц по запросу. Либо психологическое просвещение.

Основные направления деятельности:

- Коррекционно–развивающая работа с высоко тревожными подростками по регуляции психических реакций и состояний.
- Коррекционно–развивающая, консультативная работа с подростками, нуждающимися в срочной психоэмоциональной поддержке.
- Просветительская деятельность с педагогическим коллективом и родителями выпускников.

Разработанная коррекционная программа предполагает цикл занятий, каждое из которых посвящено раскрытию отдельного направления работы с феноменами экзаменационного дистресса. Чтобы более подробно раскрыть их цель и содержание, обратимся к таблице 2.4.1.

Таблица 2.3.1.

Тематический блок коррекционной программы

№ П/П	Тема занятия	Цель занятия	Упражнения, задания
1	Вводное занятие.	Установление контакта с учениками, принятие правил группы. Создание доверительной атмосферы и достижение взаимопонимания в целях эффективной работы программы.	1) Информация о ведущем и о программе. Представление участников группы. 2) Упражнение «Пересаживания». 3) Групповой дискурс на тему. «Выпускные экзамены – добро или зло для современного выпускника». 4) Упражнение «посидите так, как сидит...». 5) Рефлексия занятия.
2	Понятие стресса. Методы работы со стрессом.	Осветить понятие стресса и методы работы с ним.	1) Приветствие участников. 2) Мини-лекция. 3) Обзор методов работы со стрессом. 4) Упражнение: «Сложи свои проблемы в ящик». 5) Рефлексия участников занятия. 6) Ритуал прощания.
3	Методы релаксации в работе со стрессом.	Снятие психоэмоционального напряжения, снятие мышечных зажимов, отработка навыка рефлексии.	1) Приветствие. Опрос текущего состояния участников группы. 2) «Что такое релаксация и с чем ее едят?». 3) Упражнение «Расслабление». 4) Рефлексия участников группы. 5) Ритуал прощания.
4	Дыхательные методы в работе со стрессом.	Снятие психоэмоционального напряжения, снятие напряжения с органов	1) Приветствие. Упражнение на разогрев группы. 2) Обсуждение актуального состояния участников группы.

		дыхания, отработка навыка регуляции своего состояния посредством правильно дыхания.	<ul style="list-style-type: none"> 3) Мини–лекция. 4) Упражнения по работе с дыханием. 5) Рефлексия по упражнениям и методу участниками группы. 6) Ритуал прощания.
5	Визуализация в работе со стрессом.	Развитие образных представлений, выработка навыков произвольного сосредоточения внимания на чувственных и визуальных образах.	<ul style="list-style-type: none"> 1) Приветствие. 2) Мини–лекция. 3) Упражнения на визуализацию. 4) Рефлексия участниками группы по методу и упражнениям. 5) Ритуал прощания.
6	Кинезиологический комплекс упражнений в работе со стрессом.	Выработка навыков работы со стрессом посредством специальных кинезиологических упражнений.	<ul style="list-style-type: none"> 1) Приветствие. Беседа–опрос участников группы. 2) Мини лекция. 3) Кинезиологические упражнения 4) Рефлексия участниками группы по методу и упражнениям 5) Ритуал прощания.
7	Контроль когнитивных процессов в работе со стрессом.	Выработка навыков работы со стрессом посредством управления своим эмоциональным фоном и когнитивными процессами.	<ul style="list-style-type: none"> 1) Приветствие. 2) Мини лекция–обсуждение. 3) Упражнения по работе с эмоциями и когнициями. 4) Рефлексия участниками группы по методу и упражнениям. 5) Ритуал прощания.
8	Аутогенная тренировка в работе со стрессом.	Выработка навыков работы со стрессом посредством аутогенной тренировки, повышение жизненного тонуса и работоспособности в	<ul style="list-style-type: none"> 1) Приветствие. 2) Мини лекция. 3) Упражнения по аутогенной тренировке. 4) Рефлексия участниками группы по методу и упражнениям.

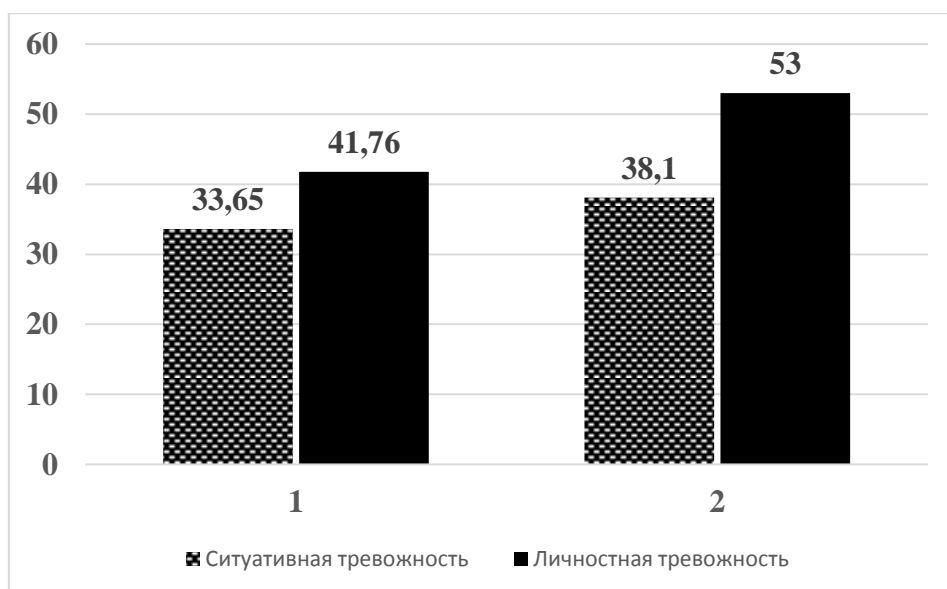
		стрессорных ситуациях.	5) Ритуал прощания.
9	Эффективное планирование (тайм-менеджмент) и грамотное целеполагание	Выработка навыков работы со своим временем и целями, как профилактика появления стрессорных ситуаций.	1) Приветствие. Упражнение на разогрев группы. 2) Мини лекция с картой-опорой. 3) Упражнения по тайм-менеджменту и целеполаганию. 4) Рефлексия участниками группы по методу и упражнениям. 5) Ритуал прощания.
10	Повышение самооценки в достижении целей	Развитие умения планировать свои дела, ставить реальные выполнимые цели и достигать их.	Приветствие Упражнения: 1) «Закончи предложения». 2) «Цели и дела». 3) «Сегодня первый день твоей оставшейся жизни». 4) «Дружеские руки». 5) Рефлексия. 6) Ритуал прощания.
11	Успешное прохождение экзаменов – это реально!	Создать условия позитивного восприятия итоговых государственных экзаменов у выпускников, провести повторную диагностику феноменов экзаменационного дистресса.	1) Лекция-беседа с мотивационным компонентом. Оценка перспектив выпускников. 2) Диагностика особенностей саморегуляции и тревожности у опытной и контрольной групп выпускников. 3) Рефлексия пройденного цикла занятий, подведение итогов, заключительная речь ведущего, оценка работы группы. 4) Прощание.

2.4 Динамика экзаменационной тревожности как главного фактора экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов

Согласно поставленным задачам работы, после первого констатирующего среза и проведения психокоррекционной деятельности, следующим этапом является проведение второго диагностического среза и определение динамики экзаменационной тревожности как главного фактора экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов. Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента представлены в приложениях (Приложение 2; 5). Численность респондентов контрольной группы – 17 человек, экспериментальной группы – 20 человек.

Полученные сырые баллы переведены в нормативные показатели по шкалам измерительного инструментария и статистически обработаны с использованием непараметрических критериев. Сравнительный анализ на предмет выявления значимых различий тревожности в выделенных группах осуществлен критерием (U) Манна–Уитни (Приложение 6).

Получены следующие данные по критерию: коэффициент «U» равен 16, разница в полученных рангах – 365 при статистическом показателе значимости ($p < 0,01$). Согласно эмпирическому значению критерия, принимается гипотеза о различии выборок по выделенному признаку, а именно: существует различие между контрольной и экспериментальной группами исследования по показателям личностной тревожности. Чтобы определить различия между группами, обратимся к рисунку 4.



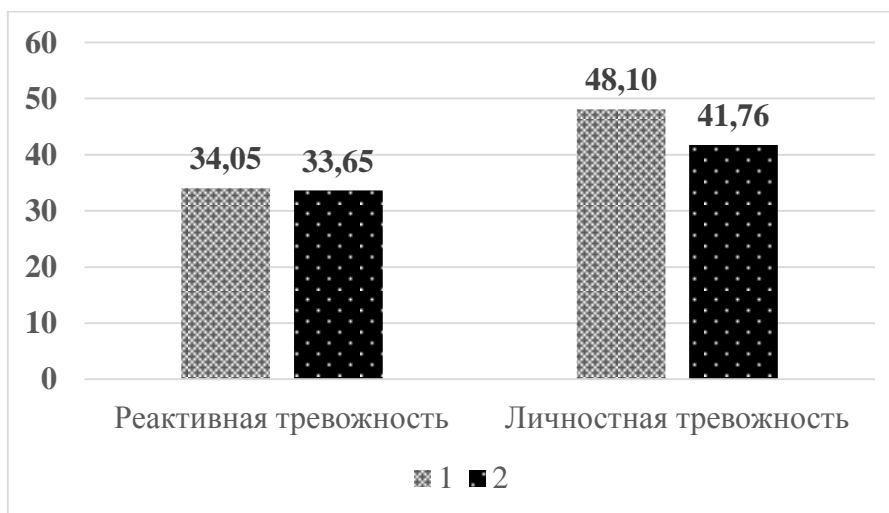
Примечания: 1. Данные экспериментальной группы, 2. Данные контрольной группы.

Рис. 4 Сравнительный анализ показателей тревожности респондентов экспериментальной и контрольной групп (в ср. б.)

На основании полученных данных следует, что проведенная психокоррекционная деятельность по преодолению дистрессовых воздействий ЕГЭ (ОГЭ) на старшеклассников снижает уровень личностной тревожности респондентов экспериментальной группы – у 12 человек (70%). У респондентов контрольной группы, на которых не было оказано экспериментальное влияние снижение уровня личностной тревожности зафиксирован у 4 человек (20%). Уровень ситуативной тревожности респондентов экспериментальной группы снизился у 9 человек (53%). У контрольной группы – соответственно, у 6 человек (30%). Согласно вышеописанным данным о различиях групп, можно утверждать, что респонденты экспериментальной группы имеют статистически подтвержденные показатели низкого уровня реактивной и личностной тревожности. У респондентов контрольной группы уровень реактивной (38 балл – средний) и личностной тревожности (53 балла – высокий) практически не изменился в сравнении с показателями первого констатирующего среза, где получены показатели реактивной тревожности в 39 баллов, личностной тревожности – 52,5 балла. Статистически значимые различия в группах свидетельствуют о снижении уровня проявления предэкзаменационной

тревожности до уровня нормы у учащихся выпускных классов после проведения психологической коррекции экзаменационного дистресса. Согласно этому, можно судить о том, что ситуация экзамена воспринимается как лёгкий стресс, активизирующий когнитивные ресурсы и мобилизирующий организм.

После проведения повторного исследования экзаменационной тревожности, как главного фактора экзаменационного дистресса, определим динамику реактивной и личностной тревожности респондентов экспериментальной группы. Для этого обратимся к рисунку 4.



Примечания: 1. Результаты до психологической коррекции, 2. Результаты после психологической коррекции

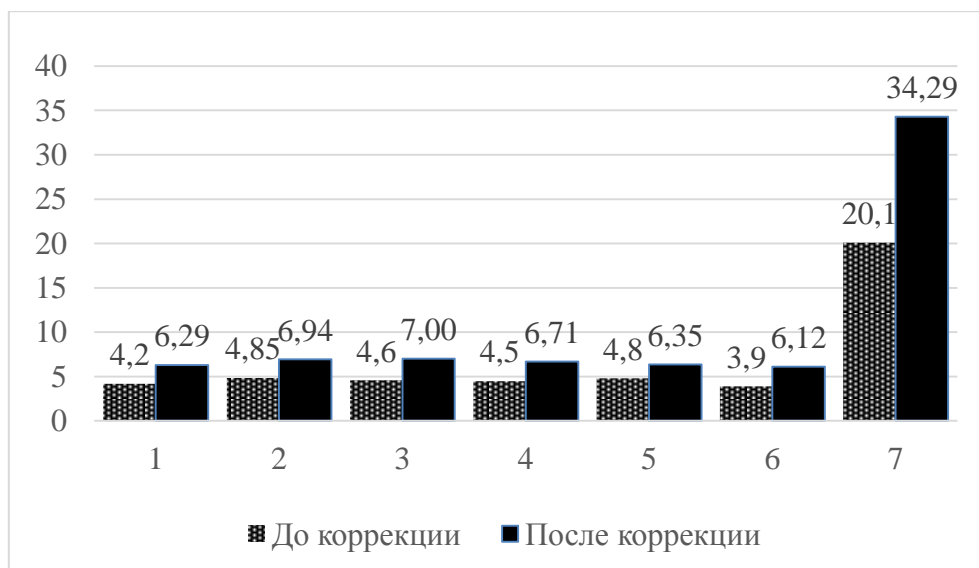
Рис. 5 Динамика уровня тревожности респондентов экспериментальной группы (в ср. б.)

Анализ полученных значений и средних баллов по выборке позволяет утверждать, что имеется тенденция к понижению показателей реактивной (с 34 до 33 баллов) и личностной (с 48 до 42 баллов) тревожности у респондентов экспериментальной группы. Полученные значения свидетельствуют о нормализации уровня тревожности учащихся выпускных классов, с которыми проведена психокоррекционная программа. Также динамика прослеживается в значениях личностной тревожности, на нивелирование которой направлена разработанная нами программа психологической коррекции. Уровень личностной тревожности экспериментальной группы снизился на 20%. Таким образом, высокий уровень личностной тревожности, зафиксированный на

первом этапе исследования, после программы психологической коррекции снизился до среднего уровня, что является показателем эффективности принятых психокоррекционных мер к нивелированию личностной тревожности, как главного фактора экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов.

Беседа и наблюдение на оценочном этапе исследования выявили большую заинтересованность в вопросах подготовки к итоговым экзаменам. Изменилось отношение к процедуре диагностики, которое проявлялось в спокойствии, умеренном фоне настроения и более высоком темпе деятельности. На процедуре диагностики респонденты проявляют интерес к инструментарию, особенно учащиеся экспериментальной группы – их интересует, каковы изменения показателей после коррекционных занятий.

После подтверждения основных гипотез о различии в уровне тревожности между группами респондентов и оценки динамики тревожности экспериментальной группы перейдем к анализу динамики показателей волевой саморегуляции в экспериментальной группе по методике В.И. Моросановой (ССМП). Рассмотрим их на рисунке 5.



Примечания: 1. Планирование, 2. Моделирование, 3. Программирование, 4. Оценивание результатов, 5. Гибкость, 6. Самостоятельность, 7. Общий уровень саморегуляции.

Рис. 6 Динамика показателей саморегуляции у респондентов экспериментальной группы (в ср. б.)

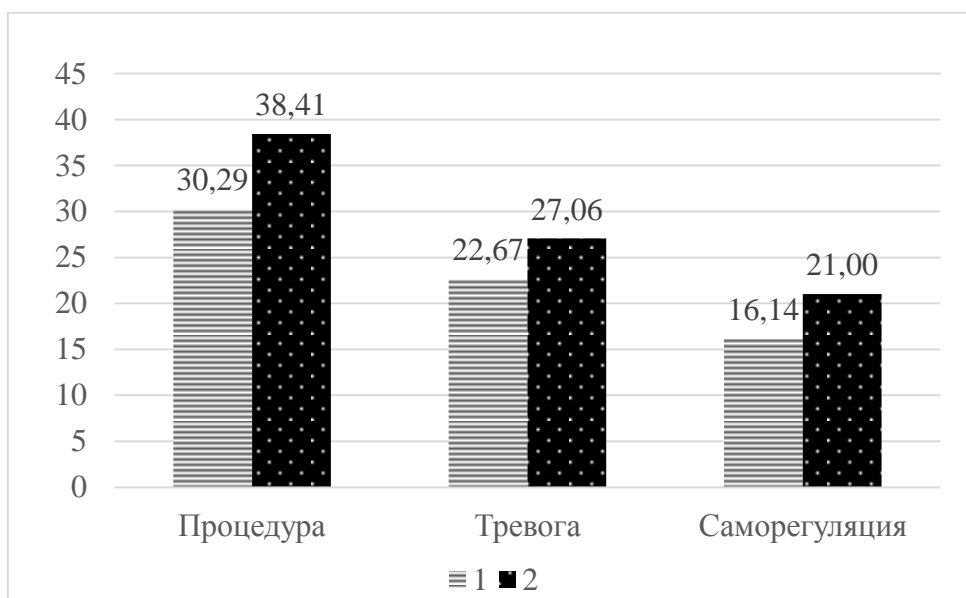
Уровень показателей волевой саморегуляции, после коррекционных мероприятий, превосходит уровень саморегуляции констатирующего этапа эксперимента на 25–30 % по всем отмеченным шкалам. Наиболее значимое различие имеется по шкале «общий уровень саморегуляции» – 14,2 балла, что является увеличением на 70%, в сравнении со значением, полученным на первом срезе до психологической коррекции. Такой рост обуславливает упрочнение процессов осознанной саморегуляции поведения у выпускников экспериментальной группы исследования.

Показатели основных шкал после экспериментального воздействия имеют тенденцию к повышению, их уровень интерпретируется в рамках данной методики, как «выше среднего, высокий». Отдельно отметим повышение показателей по шкалам «программирование» и «моделирование», которые на этапе констатирующего эксперимента тесно связаны с показателями личностной тревожности. В данных шкалах имеется значительная тенденция к росту показателей (в 2 и более балла по среднему значению). Из полученных ранее корреляционных связей, наблюдается, что показатели шкалы «моделирования» подчиняются описанной нами отрицательной корреляционной связи с уровнем личностной тревожности. Исходя из этого мы можем утверждать, что способность к моделированию деятельности у выпускников находится в значимой обратной связи с уровнем личностной тревожности. После проведения цикла психокоррекционных занятий по упреждению феноменов экзаменационного дистресса, у респондентов отмечается гибкость поведения и хороший самоконтроль, что отражается в общем повышении регуляторных способностей.

Данные беседы и наблюдений свидетельствуют о спокойствии респондентов на процедуре психодиагностики, что выражается в тишине при работе и отсутствии обсуждения вопросов между респондентами. Наблюдается осторожность и педантичность в самой процедуре. Респонденты отмечают: «к важному мероприятию необходимо подходить ответственно, чтобы не подвести

свой коллектив и тех, кто является ответственным». В сравнении с первым срезом, у респондентов проявляется заинтересованность в процедурах диагностики своих состояний и возможностей.

Далее обратимся к динамике показателей, полученных по методике М.Ю. Чибисовой «Готовность к ЕГЭ (ОГЭ)» у респондентов экспериментальной группы. Для этого рассмотрим рисунок 6.



Примечания: 1. Результаты до психологической коррекции, 2. Результаты после психологической коррекции

Рис. 7 Динамика показателей готовности к ОГЭ (ЕГЭ) у респондентов экспериментальной группы (в ср. б.)

Согласно полученным данным, наблюдается повышение показателей по всем выделенным шкалам в инструментарии. Показатели «знания процедуры» возросли на 15%, что отражает более глубокое знание и понимание процедуры итоговой государственной аттестации у учащихся. Наблюдается повышение резистентности к тревожности у учащихся выпускных классов на 19%. По шкале «саморегуляции» зафиксировано повышение результатов на 24%. Негативное ожидание процедур итоговой государственной итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ) сменилось конструктивным, что выражается в проявлении спокойствия и уверенности в себе.

Исходя из включенного наблюдения, можно отметить, что респондентам более не свойственно отрицание и закрытость при проведении данного инструментария. Наблюдается вдумчивость и заинтересованность, которые выражаются в спокойном поведении и более длительном прохождении данной анкеты. В сравнении с первым диагностическим срезом, обсуждение и перевод вопросов в юмористическую тематику отсутствуют. В беседе выявлено, что респонденты озабочены процедурами итоговых экзаменов (ОГЭ и ЕГЭ), с интересом относятся к пробным экзаменам, уточняют свои ошибки и учат необходимые задания. Респонденты коррекционной и экспериментальной групп в одинаковой степени интересуются своими результатами и вопросами улучшения своей продуктивности на итоговых экзаменах.

Психологическая коррекция влияет на динамику экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов и отражается в стабилизации уровня личностной тревожности респондентов, росте показателей волевой саморегуляции и готовности выпускников к процедурам итоговой государственной аттестации (ОГЭ и ЕГЭ). Ситуация экзамена не воспринимается, как угроза. Согласно наблюдаемой динамике показателей экспериментальной группы, можно сделать вывод, что психологическая коррекция направленная на снижение уровня личностной тревожности учащихся выпускных классов, развитие процессов осознанной саморегуляции поведения, формирование психологической готовности к процедуре сдачи выпускных экзаменов ведет к повышению резистентности к экзаменационному дистрессу у учащихся выпускных классов.

Таким образом, на основании полученных данных следует, что после апробации адаптированной психокоррекционной программы по нивелированию феноменов экзаменационного дистресса учащихся выпускных классов, уровень психологической устойчивости, саморегуляции и готовности к процедурам экзаменов у экспериментальной группы значительно вырос. После проведения повторного исследования наблюдается положительная динамика в изучаемых

показателях тревожности, волевой саморегуляции и готовности к процедурам ЕГЭ (ОГЭ). При первичной диагностике нами выявлено, что значительная часть учащихся выпускных классов, подвержена факторам экзаменационного дистресса. Он проявляется в основном на психологическом уровне, что сказывается на понижении работоспособности старшеклассников, плохом сне и нехватке времени на подготовку к итоговой государственной аттестации. При проведении повторного эксперимента у выпускников, вошедших в экспериментальную группу выявлено, что 13 выпускников не подвержены экзаменационному дистрессу, они показали хороший результат в рамках всего методического инструментария. Четверо учащихся выпускных классов показали удовлетворительный результат, который бал зафиксирован в повышенном уровне по какой-либо из шкал диагностического инструментария.

На основе этого им рекомендуются дополнительные консультации с психологом и прохождение дополнительных занятий по психологической разгрузке. Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанные и апробированные мероприятия по организации преодоления экзаменационного дистресса перед итоговой государственной аттестацией (ЕГЭ, ОГЭ) помогают преодолеть экзаменационный дистресс, повысить уровень стрессоустойчивости и уровень нервно–психологической устойчивости. Мероприятия по организации психологических условий преодоления дистрессовых воздействий итоговой государственной аттестации подобраны верно, так как старшеклассники после изучения методов саморегуляции, прохождения психологических консультаций, развивающих игр и упражнений, показывают качественно и количественно отличный результат в динамике диагностических срезов. В связи с этим мы подтверждаем основную гипотезу исследования: особенности экзаменационного дистресса старшеклассников проявляются в развитии дезадаптивного комплекса поведения, а психологическая коррекция экзаменационного дистресса будет эффективной, если программа коррекционных действий носит системный характер и направлена на снижение

уровня личностной тревожности и развитие процессов волевой саморегуляции деятельности у учащихся выпускных классов.

Подводя итоги данной главы, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, учащиеся выпускных классов имеют высокий уровень личностной тревожности (70% выборки); особенности саморегуляции выпускников характеризуются неспособностью к моделированию и программированию своей деятельности, внутренней неуверенностью при самостоятельных актах деятельности; у выпускников отмечается неготовность к процедурам итоговых экзаменов (30% выборки). Тревожность выпускников связана с процессами волевой саморегуляции и готовностью к процедурам итоговых экзаменов. В ходе корреляционного анализа было установлено наличие связи «ситуативной тревожности» с «общим уровнем саморегуляции» ($r_s=0,378$; $p<0,01$); «гибкостью» ($r_s=0,312$; $p<0,01$); «программированием» ($r_s=0,309$; $p<0,01$); «оценкой результатов» ($r_s=0,263$; $p<0,01$); «моделированием» ($r_s=0,201$; $p<0,05$); «тревогой на экзамене» ($r_s=0,252$; $p<0,01$); «знанием процедуры экзамена» ($r_s=0,216$; $p<0,05$); «саморегуляцией на экзамене» ($r_s=0,211$; $p<0,05$). Также выявлены связи между «личностной тревожностью» и «саморегуляцией» ($r_s=-0,248$; $p<0,01$); «знанием процедуры экзаменов» ($r_s=0,225$; $p<0,01$); «программированием» ($r_s=0,193$; $p<0,05$); «моделированием» ($r_s=-0,192$; $p<0,05$) деятельности. Имеются статистически значимые различия в волевой саморегуляции у тревожных и нетревожных выпускников ($t= -3,7$; $p<0,01$).

Во-вторых, разработана, адаптирована и апробирована программа психологической коррекции экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов. Разработанная программа имеет компилятивный характер и опирается на подтвержденные способы и методы коррекции (О.В. Гасиней, Н.В. Курилина, И.Ю. Кунаева, Ю.В. Юрова, А.И. Григорьева, Г.Б. Моница и Н.В. Раннала), носит системный характер, рассчитана на 11 занятий длительностью 22 академических часа.

В–третьих, применение программы психологической коррекции влияет на экзаменационный дистресс у выпускников, а именно: снижает показатели личностной и реактивной тревожности (на 30%), упрочняет структуру осознанной саморегуляции деятельности (у 70% экспериментальной группы) и готовности к выпускным экзаменам (на 35%). Получены достоверные различия в проявлении экзаменационного дистресса у респондентов экспериментальной и контрольной групп, что подтверждает поставленную нами гипотезу исследования ($U=16$; $p<0,01$).

В–четвертых, разработаны психолого–педагогические рекомендации по профилактике феноменов экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов. Они направлены на всестороннюю и всеобъемлющую коррекцию феноменов экзаменационного дистресса, носят конкретный характер и разделены на несколько подразделов: для выпускников, для родителей выпускников и для педагогического коллектива МОУ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный теоретический анализ литературы показал, что, проблема психологической коррекции экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов является актуальной и не разрешенной, несмотря на имеющиеся многочисленные исследования отечественных и зарубежных психологов.

Экзаменационный дистресс понимается, как патологический стресс, оказывающий дезорганизующее воздействие на организм влияя на качество деятельности и особенности поведения индивида. Выпускные экзамены обладают стрессовой нагрузкой на индивида и влияют на его качество деятельности (Е.С. Акарачкова, Е.А. Сиденко, С.Н. Костромина, А.Е. Писарев).

Тревожные переживания индивида являются главным феноменом в структуре состояния экзаменационного дистресса (А.О. Прохоров, Я. Рейковский, Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин) и связана с системами волевой саморегуляции индивида (Л.Г. Дикая, А.Н. Занковский, Е.П. Ильин и А.Б. Леонова). Повышенная тревожность препятствует выполнению деятельности, процессам контроля и оценки, тормозит активные формы совладающего поведения в стрессовых ситуациях и тем самым, характеризуется, как фактор, опосредующий проявление экзаменационного дистресса (Н.А. Киселевская, О.А. Конопкин, Е.О. Седова).

Несмотря на актуальность проблемы психологической коррекции экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов, имеется ряд исследований и разработанных методов психологической коррекции экзаменационной тревожности, основанных на устранении потенциальных источников тревожности. Особое значение в коррекционной деятельности имеет обучение навыкам оптимизации личностью своего функционального состояния посредством волевой саморегуляции деятельности (В. Барабанщикова, Л.Г. Дикая, А.Н. Занковский, Е.П. Ильин и А.Б. Леонова, В.И. Моросанова). При организации психологической коррекции

предэкзаменационной тревожности отмечается необходимость обеспечения разносторонней деятельности в рамках системного подхода.

Цель эмпирического исследования заключалась в изучении особенностей экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов, разработке и апробации программы его психологической коррекции.

На первом этапе исследования учащихся выпускных классов определен высокий уровень личностной тревожности (77% выборки); испытуемые характеризуются неспособностью к моделированию и программированию своей деятельности, внутренней неуверенностью при самостоятельных актах деятельности; выпускники определяют свое состояние, как неготовность к процедурам итоговых экзаменов (30% выборки).

В ходе корреляционного анализа было установлено наличие связи «ситуативной тревожности» с «общим уровнем саморегуляции» ($r_s=0,378$; $p<0,01$); «гибкостью» ($r_s=0,312$; $p<0,01$); «программированием» ($r_s=0,309$; $p<0,01$); «оценкой результатов» ($r_s=0,263$; $p<0,01$); «моделированием» ($r_s=0,201$; $p<0,05$); «тревогой на экзамене» ($r_s=0,252$; $p<0,01$); «знанием процедуры экзамена» ($r_s=0,216$; $p<0,05$); «саморегуляцией на экзамене» ($r_s=0,211$; $p<0,05$). Также выявлены связи между «личностной тревожностью» и «саморегуляцией» ($r_s=-0,248$; $p<0,01$); «знанием процедуры экзаменов» ($r_s=0,225$; $p<0,01$); «программированием» ($r_s=0,193$; $p<0,05$); «моделированием» ($r_s=-0,192$; $p<0,05$) деятельности. Имеются статистически значимые различия в волевой саморегуляции у тревожных и нетревожных выпускников ($t= -3,7$; $p<0,01$).

Разработана и апробирована программа психологической коррекции экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов, предполагающая работу в русле системного подхода, направленная на развитие волевой саморегуляции, снижение личностной тревожности и психологическую подготовку выпускников к процедурам итоговых экзаменов.

Получены достоверные различия в личностной тревожности между контрольной и экспериментальной группами респондентов ($U=16$; $p<0,01$).

Динамика показателей экспериментальной группы свидетельствует о снижении уровня тревожности (на 30%), упрочнении процессов волевой саморегуляции деятельности (у 70% экспериментальной группы) и повышении готовности к итоговым экзаменам у учащихся выпускных классов (на 35%), что позволяет подтвердить поставленную нами научную гипотезу: особенности экзаменационного дистресса старшеклассников проявляются в развитии дезадаптивного комплекса поведения, а психологическая коррекция экзаменационного дистресса будет эффективной, если программа коррекционных действий носит системный характер и направлена на снижение уровня личностной тревожности и развитие процессов волевой саморегуляции деятельности у учащихся выпускных классов.

Разработаны психолого–педагогические рекомендации по профилактике феноменов экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов. Они направлены на всестороннюю и всеобъемлющую коррекцию феноменов экзаменационного дистресса, носят конкретный характер и разделены на несколько подразделов: для выпускников, для родителей выпускников и для педагогического коллектива МОУ.

Практическая значимость выпускной квалификационной работы заключается в определении феноменов экзаменационного дистресса и их психологической коррекции у учащихся выпускных классов; в повышении резистентности к экзаменационному дистрессу, формировании стрессоустойчивого поведения, выработку методов и стратегий преодоления дистресса перед процедурами итоговых экзаменов в форме ОГЭ и ЕГЭ.

Содержание выпускной квалификационной работы может быть использовано при организации подготовительной работы выпускников к государственным экзаменам учителями и психологами. Продолжением работы в рамках темы исследования может стать дальнейшее эмпирическое исследование факторов дистресса и их упреждения у старшеклассников при подготовке их к итоговой государственной аттестации в форме ОГЭ и ЕГЭ.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Адлер, А. Наука жить / А.Адлер. – Киев: Port–Royal, 1997. – 288 с.
2. Адлер, А. Понять природу человека / А. Адлер – СПб.: Академический проект, 1997. – 256 с.
3. Акарачкова, Е.С. Основы терапии и профилактики стресса и его последствий у детей и подростков // ВСП. – 2013. – №3. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-terapii-i-profilaktiki-stressa-i-ego-posledstviy-u-detey-i-podrostkov> (дата обращения: 21.07.2018).
4. Анохин, П.К. Избранные труды [Текст]: Кибернетика функциональных систем / П.К. Анохин; под ред. К.В. Судакова – СПб.: ЭЛБИ–СПб, 2000. – 374 с.
5. Апчел, В.Я. Стресс и стрессоустойчивость человека / В.Я. Апчел, В.Н. Цыган. – СПб, 1999. – 86с.
6. Астапов, В.М. Тревожность у детей. / В.М. Астапов. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 98 с.
7. Ахвердова, Я.В. Индивидуально–типологические особенности и их влияние на саморегуляцию подростков / Я.В. Ахвердова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №11. – С. 306–312.
8. Бакеев, В.А. Экспериментальные исследования психологических механизмов внушаемости / В.А. Бакеев. М.: Лениздат, 1970. – 17 с.
9. Барабанщикова, В.В. Модальность образной сферы как фактор оптимизации функционального состояния профессионалов в процессе психологической саморегуляции: Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 160 с.
10. Бауманн, У. Клиническая психология. / У. Бауманн, М. Перре. – СПб.: Психоневрологический институт им. Бехтерева, 1998. – 962 с.

11. Биктагирова, А.Р. Саморегуляция психических состояний у студентов факультета физической культуры и спорта / А.Р. Биктагирова // ЮУГУ. – 2011. – С. 36–37.
12. Бодров, В.А. Информационный стресс [Текст]: учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
13. Бодров, В.А. Проблемы преодоления стресса / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, №1. – С. 23 – 41.
14. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
15. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. / Л.И. Божович. – Москва–Воронеж: МОДЭК, 2009. – 352с.
16. Бреслав, Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – М.: Академия: Смысл, 2004. – 541 с.
17. Шарапов, А.О. Введение в кризисную психологию. Основы психологической помощи [Текст]: учебное пособие / А.О. Шарапов, Е. П. Пчелкина, О. И. Шех; Министерство образования и науки РФ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет». – Белгород. Белгород: БелГУ, 2017. – 510 с.
18. Высоцкая, А.В. ЕГЭ: результаты, качество образования и региональные отличия (аналитический обзор публикаций в e-library. Ru) / А.В. Высоцкая // Universum: общественные науки. – 2017. – №8 (38). [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/egе–rezultaty–kachestvo–obrazovaniya–i–regionalnye–otlichiya–analiticheskiy–obzor–publikatsiy–v–e–library–ru> (дата обращения: 20.07.2018).
19. Ганисей, О.В. Преодоление личностной тревожности у подростков / О.В. Ганисей, Н.В. Курилина [Электронный ресурс] – URL:

<https://infourok.ru/programma-korrekcija-trevozhnosti-v-podrostkovom-voznraste-749707.html> (дата обращения 19.07.2018).

20. Гапонова, С.А. Функциональные психические состояния студентов в образовательном пространстве ВУЗА: динамика, детерминанты, оптимизация. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Нижний Новгород, 2005.
21. Гасанова, Р.Р. Саморегуляция субъекта учебно-профессиональной деятельности. / Р.Р. Гасанова // Педагогика искусства. – 2010. – №2. – С.130–140.
22. Гилл, Дж. Все о стрессе / Дж. Гилл – М.: Изд. Дом магистр – Пресс, 2004. – 192 с.
23. Голубь, О.В. Я-концепция как экзистенциальное ядро личности, обеспечивающее ее внутреннюю самоорганизацию и саморегуляцию / О.В. Голубь // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 11: Естественные науки. – 2012. – №1. – С.94–100.
24. Гринберг, Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
25. Джамалудинов, Х.И. Влияние спорта на саморегуляцию личности студента / Х.И. Джамалудинов, Ю.П. Кузнецов, Х.И. Тимофеев // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2006. – №6. – С. 311–317.
26. Дикая, Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека: (системно-деятельный подход) / Л.Г. Дикая. – М.: Издательство ИПРАН, 2003. – 318 с.
27. Дикая, Л.Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. / Л.Г. Дикая. – М., 2002. – 25 с.

28. Дикая, Л.Г. Исследование индивидуального стиля саморегуляции эмоционального состояния / Л.Г. Дикая, В.В. Семикин, В.И. Щедров // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. №6. – С.28–37.
29. Елисеев, Б.П. К оценке ЕГЭ как одной из форм системы отбора абитуриентов / Б.П. Елисеев // Научный вестник МГТУ ГА. – 2011. – №166. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-otsenke-ege-kak-odnoy-iz-form-sistemy-otbora-abiturientov> (дата обращения: 26.07.2018).
30. Занковский, А.Н. Профессиональный стресс и функциональные состояния / А.Н. Занковский // Психологические проблемы профессиональной деятельности – М.: Наука, 1991. – С. 144–156.
31. Захаров, А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. / А.И. Захаров. – СПб. – 1995. – 224 с.
32. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 2002. – 460 с.
33. Изард, К. Эмоции человека / К. Изард. – М.: Изд. – во МГУ, 1980. – 439 с.
34. Ильин, Е.П. Теория функциональная системы и психофизиологические состояния // Теория функциональных систем в физиологии и психологии / Е.П. Ильин. – М.: Наука, 1978. – С. 325–347.
35. Имедадзе, И.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте / Психологические исследования. / И.В. Имедадзе. – М.: Мецнисреба, 2000. – 240 с.
36. Капитанец, Д.А. Психолого–педагогическая коррекция ситуативной тревожности выпускников школы как инновационная технология // Концепт. 2015. – №S1. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-korreksiya-situativnoy-trevozhnosti-vypusknikov-shkoly-kak-innovatsionnaya-tehnologiya> (дата обращения: 22.07.2018).
37. Китаев–Смык, Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев–Смык. – М.: Наука, 1998. – 381 с.

38. Корнев, К.И. Гендерные особенности эмоционального интеллекта, эмпатии, личностной тревожности и саморегуляции как детерминант копинг-поведения в юношеском возрасте // ОмГУ. – 2010. – №2. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-osobennosti-emotsionalnogo-intellekta-empatii-lichnostnoy-trevozhnosti-i-samoregulyatsii-kak-determinant-koping-povedeniya> (дата обращения: 4.08.2018).
39. Костромина, С.Н. Экзаменационный стресс на ЕГЭ: дестабилизация учащихся или фактор успеха? // Статистика и экономика. – 2017. – №3. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzamenatsionnyy-stress-na-ege-destabilizatsiya-uchaschihsya-ili-faktor-uspeha> (дата обращения: 1.08.2018).
40. Кочубей, Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника / Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
41. Кузнецова, А.С. Методы психологической саморегуляции и психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека в связи с особенностями профессиональной деятельности: Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1993. – 271 с.
42. Кузнецова, Л.Э. Теоретический анализ проблемы психологической готовности старшеклассников к единому государственному экзамену как стрессовой жизненной ситуации [Текст] / Л.Э. Кузнецова, Д.С. Косинова. // Современная психология: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). – Казань: Бук, 2017. – С. 42–49. [Электронный ресурс] – URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/254/12958/> (дата обращения: 23.07.2018).
43. Кузьмина, В.М. Особенности формирования профессиональной мотивации выпускников школ // Общество: социология, психология, педагогика. 2011. – №3–4. [Электронный ресурс] – URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-professionalnoy-motivatsii-vypusnikov-shkol> (дата обращения: 19.07.2018).
44. Кунаева, И.Ю. «Программа коррекции стрессовых расстройств и тревожности у детей и подростков». [Электронный ресурс] – URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2013/10/20/programma-korreksii-stressovykh-rasstroystv-i-trevozhnosti-u> (дата обращения: 24.07.2018).
45. Кучма, В.Р. Медицинское обеспечение детей в образовательных учреждениях в Российской Федерации: проблемы и пути решения // Здоровоохранение РФ. – 2014. – №3. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/meditsinskoe-obespechenie-detey-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-v-rossiyskoy-federatsii-problemy-i-puti-resheniya> (дата обращения: 28.07.2018).
46. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс. / Р. Лазарус. – Л.: Лениздат, 1970. – 208 с.
47. Левитов, Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги / Н.Д. Левитов. – Москва // Тревога и тревожность: хрестоматия: [учебное пособие] / сост. В.М. Астапов. – Санкт-Петербург: ПЕР СЭ, 2008. – С. 75-84.
48. Левшунова, Ж.А. Взаимосвязь свойств личности школьников среднего звена в контексте психологии саморегуляции // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2014. – №3. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-svoystv-lichnosti-shkolnikov-srednego-zvena-v-kontekste-psihologii-samoregulyatsii> (дата обращения: 4.08.2018).
49. Леонова, А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / А.Б. Леонова // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2000. – №3. – С. 4–21.

50. Леонова, А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. / А.Б. Леонова – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
51. Леонова, А.Б. Психопрофилактика стрессов. / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. – М.: Издательство МГУ, 1993. – 123 с.
52. Леонова, А.Б. Психология труда и организационная психология: Современное состояние и перспективы развития. / А.Б. Леонова, О.Н. Чернышева. – М.: Радикс, 1995. – 448 с.
53. Мартынова, М.А. Влияние отдельных показателей коммуникативного потенциала на осознанную саморегуляцию человека / М.А. Мартынова // Человек и язык в коммуникативном пространстве: Сборник научных статей. – 2013. – №4. Т.4. – С.418–423.
54. Моница, Г.Б. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости». / Г.Б. Моница, Н.В. Раннала. – СПб.: Речь, 2009. — 250 с.
55. Моросанова, В.И. Стилевые особенности саморегулирования личности / В.И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 121–127.
56. Милова, Ю.В. Решение проблем как основа личностного здоровья / Ю.В. Милова // Концепт. – 2015. – №8. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reshenie-problem-kak-osnova-lichnostnogo-zdorovya> (дата обращения: 21.07.2018).
57. Мэй, Р. Проблема тревоги / Р. Мэй. – М.: Изд-во ЭКСМО–Пресс, 2001. – 432 с.
58. Мэй, Р. Смысл тревоги / Р. Мэй. – М.: Класс, 2001. – 384 с.
59. Немов, Р.С. Психология: В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. / Р.С. Немов. – М.: «ВЛАДОС». – 2005. – 287 с.
60. Нордгеймер, Ю.Р. Роль психической саморегуляции функционального состояния в создании учебной развивающей среды: Дисс. ... канд. психол. наук. / Ю.Р. Нордгеймер. – Пятигорск, 1999. – 145 с.

61. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под редакцией И.А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с.
62. Парфентьева, Т.А. Особенности копинг–стратегий личности в старшем школьном возрасте / Т.А. Парфентьева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2015. – №3. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-koping-strategiy-lichnosti-v-starshem-shkolnom-vozraste> (дата обращения: 24.07.2018).
63. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 304 с.
64. Прихожан, А.М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности. Тревога и тревожность / А.М. Прихожан. – СПб.: «Питер» 2001. – С. 143–156.
65. Прохоров, А.О. Психические состояния / А.О. Прохоров // (Хрестоматия) Сост. и общ. ред. Л.В. Куликова, СПб.: «Питер», 2000. – 512 с.
66. Прохоров, А.О. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / А. О. Прохоров. – СПб: Речь, 2004. – 480 с.
67. Реан, А.А. Психология изучения личности /Учебное пособие. Изд. Михайлова В.А. С – П., 1999. – 324 с.
68. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М., 1979. – 88 с.
69. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1996 – 529 с.
70. Роджерс, К. Наука о личности. История зарубежной психологии. / К. Роджерс. – М.: Издательство московского университета, 1980. – 32 с.
71. Романова, А.Н. Психологическое сопровождение старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ / А.Н. Романова // Концепт. – 2012. – №10. [Электронный ресурс] – URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-starsheklassnikov-v-period-podgotovki-k-ege> (дата обращения: 21.07.2018).
72. Семенкова, Т.Н. Факторы «Риска», влияющие на здоровье обучающихся в процессе обучения / Т.Н. Семенкова, Э. Касаткина, Э.М. Казин. // Вестник КемГУ. – 2011. – №2. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-riska-vliyayuschie-na-zdorovie-obuchayuschih-sya-v-protsesse-obucheniya> (дата обращения: 22.07.2018).
73. Серёгина, Е.А. Здоровьесберегающая подготовка старшеклассников к единому государственному экзамену / Е.А. Серёгина // Вестник ТГПУ. 2011. – №10. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesberegayuschaya-podgotovka-starsheklassnikov-k-edinomu-gosudarstvennomu-ekzameni> (дата обращения: 25.07.2018).
74. Сидоров, П.И. Введение в клиническую психологию / П.И. Сидоров, А.В. Парняков. – М.: Академический Проект, 2000. – 416 с.
75. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии, психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000–416 с.
76. Словарь – справочник по психодиагностике / Л. Бурлачук, С. Морозов. – СПб.: Питер, 2003. – 528 с.
77. Стресс / Популярный энциклопедический словарь. – М.: БСЭ. – 1999. –С. – 1273.
78. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – 4-е изд. – Ростов н/Д. – 2001. – 672 с.
79. Суворова, В.В. Психофизиология стресса / В.В. Суворова. – М., 2005. – 208 с.
80. Тимошенко, Т.В. Проблема стресса (дистресса) и когнитивные теории / Т.В. Тимошенко // ИВД. – 2011. – №4. [Электронный ресурс] – URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/problema–ctressa–distressa–i–kognitivnye–teorii> (дата обращения: 21.07.2018).
81. Уздинова, О.И. Концепция школьных факторов риска как теоретико–методологическая основа инновационных преобразований в современной системе школьного образования (Валеолого–педагогический аспект) / О.И. Уздинова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2007. – №3. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya–shkolnyh–faktorov–riska–kak–teoretiko–metodologicheskaya–osnova–innovatsionnyh–preobrazovaniy–v–sovremennoy–sisteme> (дата обращения: 25.07.2018).
 82. Филиппова, Е.В. Программа развития осознанной саморегуляции как средства повышения надежности учебных действий учащихся в ситуации экзамена и экспериментальная проверка ее эффективности / Е.В. Филиппова, Т. Г. Фомина, В.И. Моросанова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2015. – №4. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programma–razvitiya–osoznannoy–samoregulyatsii–kak–sredstva–povysheniya–nadezhnosti–uchebnyh–deystviy–uchaschihsya–v–situatsii> (дата обращения: 5.08.2018).
 83. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб.: Питер, 2003. – 860 с.
 84. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – М.: Прогресс–Универс, 1993. – 480 с.
 85. Хорни, К. / Культура и невроз // Хрестоматия Под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: «Пресса».1982–567 с.
 86. Хорни, К. Психология возрастных кризисов / К. Хорни // Хрестоматия Сост. Сельченко К.В.–Минск.: Харвест; М.: АСТ, 2003. – 559 с.
 87. Шрейбер, Т.В. Ригидность, тревожность и экстраверсия как факторы, детерминирующие особенности саморегуляции старшеклассников /

- Т.В. Шрейбер // Вестник Удмуртского университета. – 2009. – №3. – С.74–84.
88. Щербатых, Г.М. Психология страха / Г.М. Щербатых. – М.: Эксмо. – Пресс, 2006 – 507 с.
89. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2008. – 256 с.
90. Щербатых, Ю.В. Экзамен и здоровье / Ю.В. Щербатых // Высшее образование в России. – 2000. – №3. – С.53–56.
91. Эллис, А. Гуманистическая психотерапия. / А. Эллис. – М.: Эксмо–Пресс, 2002. – 272 с.
92. Юров, Ю.В. Психологическая коррекция стресса и стрессовых расстройств: практическое руководство для студентов отделений «Педагогика и психология» и «Логопедия», изучающих дисциплину «Психологические основы адаптации и реабилитации» / Ю.В. Юров, А.И. Григорьев, А.Ю. Юров. – Воронеж: Воронежский госпедуниверситет, 2011. – 40 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

**«Диагностические методики в порядке их предъявления»
Методика оценки тревожности (STAI) Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина**

ЧАСТЬ 1 (СТ)

Инструкция:

Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и обведите цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

№ п/п	Суждение	Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4	Я внутренне скован	1	2	3	4
5	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6	Я расстроен	1	2	3	4
7	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8	Я ощущаю душевный покой	1	2	3	4
9	Я встревожен	1	2	3	4
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11	Я уверен в себе	1	2	3	4
12	Я нервничаю	1	2	3	4
13	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14	Я взвинчен	1	2	3	4
15	Я не чувствую скованности, напряжения	1	2	3	4
16	Я доволен	1	2	3	4
17	Я озабочен	1	2	3	4
18	Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
19	Мне радостно	1	2	3	4
20	Мне приятно	1	2	3	4

ЧАСТЬ 2 (ЛТ)

Инструкция:

Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и обведите цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

№ п/п	Суждение	Никогд а	Почти никогда	Часто	Почти всегда
21	У меня бывает приподнятое настроение	1	2	3	4
22	Я бываю раздражительным	1	2	3	4
23	Я легко расстраиваюсь	1	2	3	4
24	Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие	1	2	3	4
25	Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть	1	2	3	4
26	Я чувствую прилив сил и желание работать	1	2	3	4
27	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
28	Меня тревожат возможные трудности	1	2	3	4
29	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
30	Я бываю вполне счастлив	1	2	3	4
31	Я все принимаю близко к сердцу	1	2	3	4
32	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
33	Я чувствую себя беззащитным	1	2	3	4
34	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	2	3	4
35	У меня бывает хандра	1	2	3	4
36	Я бываю доволен	1	2	3	4
37	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
38	Бывает, что я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
39	Я уравновешенный человек	1	2	3	4
40	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Ключ к методике оценки тревожности (STAI)

Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина

При анализе результатов самооценки надо иметь в виду, что общий итоговый показатель по каждой из подшкал может находиться в диапазоне от 20 до 80 баллов. При этом чем выше итоговый показатель, тем выше уровень тревожности (ситуативной или личностной).

Уровень реактивной тревожности вычисляется по формуле:

$Тр = Ерп - Ерo + 50$, где:

Тр – показатель реактивной тревожности;

Ерп – сумма баллов по прямым вопросам (3, 4, 6, 7, 9, 12, 14, 15, 17, 18);

Ерo – сумма баллов по обратным вопросам (1, 2, 5, 8, 10, 11, 13, 16, 19, 20).

Для исчисления уровня личностной тревожности применяется формула:

$Тл = Елп - Ело + 35$, где:

Тл – показатель личностной тревожности;

Елп – сумма баллов по прямым вопросам (22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40);

Ело – сумма баллов по обратным вопросам (21, 26, 27, 30, 33, 36, 39).

При интерпретации показателей можно использовать следующие ориентировочные оценки тревожности:

- ✓ до 30 баллов – низкая,
- ✓ 31– 44 балла – умеренная;
- ✓ 45 и более – высокая.

Личности, относимые к категории высокотревожных, 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 дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

Лицам с высокой оценкой тревожности следует формировать чувство уверенности и успеха. Им необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадам.

Для низкотревожных людей, напротив, требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, высвечивание чувства ответственности в решении тех или иных задач.

Состояние **реактивной (ситуационной) тревоги** возникает при попадании в стрессовую ситуацию и характеризуется субъективным дискомфортом, напряженностью, 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.

Сопоставление результатов по обеим подшкалам дает возможность оценить индивидуальную значимость стрессовой ситуации для испытуемого. Шкала Спилбергера в силу своей относительной простоты и эффективности широко применяется в клинике с различными целями: определение выраженности тревожных переживаний, оценка состояния в динамике и др.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой

Инструкция

Предлагаем Вам ряд высказываний об особенностях поведения.

Последовательно прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно» и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов.

Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов, так как это не испытание Ваших способностей, а лишь выявление индивидуальных особенностей Вашего поведения.

	Утверждения	Верно	Пожалуй, верно	Пожалуй, неверно	Неверно
1.	Свои планы на будущее люблю разрабатывать в малейших деталях.				
2.	Люблю всякие приключения, могу идти на риск.				
3.	Стараюсь всегда приходить вовремя, но тем не менее, часто опаздываю.				
4.	Придерживаюсь девиза “Выслушай совет, но сделай по–своему”.				
5.	Часто полагаюсь на свои способности ориентироваться по ходу дела и не стремлюсь заранее представить последовательность своих действий.				
6.	Окружающие отмечают, что я недостаточно критичен к себе и своим действиям, но сам я это не всегда замечаю.				
7.	Накануне контрольных или экзаменов у меня обычно появлялось чувство, что не хватило 1–2 дней для подготовки.				
8.	Чтобы чувствовать себя уверенно, необходимо знать, что ждет тебя завтра.				
9.	Мне трудно себя заставить что–либо переделывать, даже если качество сделанного меня не устраивает.				
10.	Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это делают окружающие меня люди.				
11.	Переход на новую систему работы не причиняет мне особых неудобств.				
12.	Мне трудно отказаться от принятого				

	решения даже под влиянием близких мне людей.				
13.	Я не отношу себя к людям, жизненным принципом которых является “Семь раз отмерь, один раз отрежь”.				
14.	Не выношу, когда меня опекают и за меня что-то решают.				
15.	Не люблю много раздумывать о своем будущем.				
16.	В новой одежде часто ощущаю себя неловко.				
17.	Всегда заранее планирую свои расходы, не люблю делать незапланированных покупок.				
18.	Избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями.				
19.	Мое отношение к будущему часто меняется: то строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным.				
20.	Всегда стараюсь продумать способы достижения цели, прежде чем начну действовать.				
21.	Предпочитаю сохранять независимость даже от близких мне людей.				
22.	Мои планы на будущее обычно реалистичны, и я не люблю их менять.				
23.	В первые дни отпуска (каникул) при смене образа жизни всегда появляется чувство дискомфорта.				
24.	При большом объеме работы неминуемо страдает качество результатов.				
25.	Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни.				
26.	Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из-за этого терплю неудачи.				
27.	Бывает, что настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте.				
28.	Люблю придерживаться заранее				

	намеченного на день плана.				
29.	Прежде чем выяснять отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликта.				
30.	В случае неудачи всегда ищу, что же было сделано неправильно.				
31.	Не люблю посвящать кого-либо в свои планы, редко следую чужим советам.				
32.	Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы.				
33.	Люблю помечтать о будущем, но это скорее фантазии, чем реальность.				
34.	Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе.				
35.	Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке.				
36.	В ожидании важных событий стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации.				
37.	Прежде чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах.				
38.	Редко отступаю от начатого дела.				
39.	Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости и плохого самочувствия.				
40.	Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях.				
41.	Про меня говорят, что я “разбрасываюсь”, не умею отделить главное от второстепенного.				
42.	Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет.				
43.	Если в работе не удалось добиться				

	устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это не важно.				
44.	После разрешения конфликтной ситуации часто мысленно к ней возвращаюсь, перепроверяю предпринятые действия и результаты.				
45.	Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны.				
46.	Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему.				

Ключ к методике «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой

Подсчет показателей опросника производится по ключам, представленным ниже, где «Да» означает положительные ответы, а «Нет» — отрицательные. Зона **низкой** развитости звена саморегуляции – 1–3 балла, **средней** – 4–6 баллов, **высокой** – 7–9 баллов. **Низкие** показатели общего уровня саморегуляции – 1–15 баллов, **средние** – 16–30 баллов, **высокие** – 31–46 баллов.

Шкала планирования (Пл):

Да – 1, 8, 17, 22, 28, 31, 36 Нет – 15, 42

Шкала характеризует индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей, уровень сформированности у человека осознанного планирования деятельности. При высоких показателях по этой шкале у субъекта сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны, действенны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. У испытуемых с низкими показателями по шкале потребность в планировании развита слабо, планы подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование не действенно, малореалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

Шкала моделирования (М):

Да – 11, 37 Нет – 3, 7, 19, 23, 26, 33, 41

Шкала позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности. Испытуемые с высокими показателями по шкале способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в адекватности программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. В условиях неожиданно меняющихся обстоятельств, при смене образа жизни, переходе на другую систему работы такие испытуемые способны гибко изменять модель значимых условий и, соответственно, программу действий. У испытуемых с низкими показателями по шкале слабая сформированность процессов моделирования приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании,

которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. У таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам.

Шкала программирования (Пр):

Да – 12, 20, 25, 29, 38, 43 Нет – 5, 9, 32

Шкала диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий. Высокие показатели по этой шкале говорят о сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемой для субъекта успешности. Низкие показатели по шкале программирования говорят о неумении и нежелании субъекта продумывать последовательность своих действий. Такие испытуемые предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуя путем проб и ошибок.

Шкала оценки результатов (ОР):

Да – 30, 44 Нет – 6, 10, 13, 16, 24, 34, 39

Шкала характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированноеTM и устойчивости субъективных критериев оценки успешности достижения результатов. Субъект адекватно оценивает, как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. При низких показателях по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей.

Шкала гибкости (Г):

Да – 2, 11, 25, 35, 36, 45 Нет – 16, 18, 23

Шкала диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, т.е. способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий. Испытуемые с высокими показателями по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов.

При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования, вносят коррекцию в регуляцию. Гибкость регуляtorики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Испытуемые с низкими показателями по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, смене обстановки и образа жизни. В таких условиях несмотря даже на сформированность процессов регуляции, они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и

поведение, разрабатывать программу действий, выделять значимые условия, оценивать рассогласование полученных результатов с целью деятельности и вносить коррективы. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

Шкала самостоятельности (С):

Да – 4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46 Нет – 34

Шкала характеризует развитость регуляторной автономности. Наличие высоких показателей по шкале самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать, как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. Испытуемые с низкими показателями по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие испытуемые часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои.

Шкала Общего уровня саморегуляции (ОУ):

Да – 1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46

Нет – 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Шкала характеризует общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Для испытуемых с высокими показателями общего уровня саморегуляции характерна осознанность и взаимосвязанность в общей структуре индивидуальной регуляции регуляторных звеньев. Такие испытуемые самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в большой степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной саморегуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности. У испытуемых с низкими показателями по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей у таких испытуемых снижена по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Соответственно успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Анкетирование на тему «Готовность к ЕГЭ (ОГЭ)» М.Ю. Чибисовой

Инструкция

Приближается время сдачи Единого государственного экзамена. Для нас очень важно знать, что вы думаете по этому поводу. Результаты анкеты используются только психологом.

Просим вас оценить свое согласие или несогласие с данными утверждениями по 10 балльной шкале от 1 – полностью не согласен до 10 – абсолютно согласен.

Пожалуйста, обведите цифру, отражающую ваше мнение.

1	Я хорошо представляю, как проходит ЕГЭ	Полностью не согласен	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Абсолютно согласен
2	Полагаю, что смогу правильно распределить время и силы во время ЕГЭ	Полностью не согласен	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Абсолютно согласен
3	Я знаю, как выбрать наилучший для меня способ выполнения заданий	Полностью не согласен	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Абсолютно согласен
4	Считаю, что результаты ЕГЭ важны для моего будущего	Полностью не согласен	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Абсолютно согласен
5	Я волнуюсь, когда думаю о предстоящем экзамене	Полностью не согласен	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Абсолютно согласен
6	Я знаю, какие задания необходимо выполнить, чтобы получить желаемую оценку	Полностью не согласен	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Абсолютно согласен
7	Думаю, что у ЕГЭ есть свои преимущества	Полностью не согласен	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Абсолютно согласен
8	Считаю, что могу сдать ЕГЭ на высокую оценку	Полностью не согласен	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Абсолютно согласен
9	Я знаю, как можно успокоиться в трудной ситуации	Полностью не согласен	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Абсолютно согласен
10	Я понимаю, какие мои качества могут мне помочь при сдаче ЕГЭ	Полностью не согласен	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Абсолютно согласен
11	Думаю, что смогу справиться с тревогой на экзамене	Полностью не согласен	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Абсолютно согласен
12	Я достаточно много знаю про ЕГЭ	Полностью не согласен	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Абсолютно согласен
13	Чувствую, что сдать этот экзамен мне по силам	Полностью не согласен	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Абсолютно согласен

Ключ к анкетированию:

✓ Знакомство с процедурой: низкие показатели по вопросам 1, 4, 6, 7, 12 указывают на низкий уровень знакомства с процедурой

✓ Уровень тревоги: высокий показатель по вопросу 5, низкие показатели по вопросам 8, 11, 13 указывают на высокий уровень тревоги

✓ Владение навыками самоконтроля, самоорганизации: низкие показатели по вопросам 2, 3, 9 указывают на недостаточное владение навыками самоконтроля

Низкими показателями, согласно автору, считаются 4 и меньше баллов, высокими – 8 баллов и больше.

Беседа на тему «Какие трудности я испытываю при подготовке к экзаменам?»

Цель беседы: более детальное раскрытие состояния выпускника перед итоговыми экзаменами (ОГЭ и ЕГЭ). Выяснение волнующих сторон и трудностей, с которыми сталкивается выпускник во время подготовки к экзамену.

Направленность беседы:

- Обсуждение текущего состояния здоровья выпускника
- Обсуждение текущей успеваемости и школьной жизнедеятельности
- Обсуждение качества подготовки к экзаменам
- Обсуждение трудностей и препятствий, которые видит перед собой выпускник
- Обсуждение отношений с педагогическим коллективом, родителями и сверстниками

Перечень вопросов по каждому из направлений беседы:

1 Блок:

1. Расскажи, пожалуйста, как ты себя чувствуешь сейчас.
2. Происходили ли какие-нибудь изменения в твоём состоянии в ближайшее время?
3. Обращался ли ты за помощью к врачам в последнее время?
4. Принимаешь ли ты какие-нибудь лекарства (по/без рецепта врача)?
5. Как ты считаешь, период подготовки к экзаменам влияет на твоё самочувствие?
6. Имеются ли у тебя эмоции, которые проявляются чаще остальных?
7. Как бы ты хотел(а) чувствовать себя во время экзамена и почему?
8. Как ты считаешь, можно ли сознательно воздействовать на себя, чтобы лучше себя чувствовать?

2 Блок:

1. Расскажи, пожалуйста, о том, какие ты получаешь оценки в последнее время.
2. По каким предметам получается получать более высокие оценки и почему?
3. С лёгкостью ли ты относишься к неожиданным и отрицательным оценкам?
4. Какие предметы тебе нравятся больше остальных?
5. Что, по твоему мнению, необходимо тебе, чтобы лучше учиться?
6. В каких кружках и секциях школы ты участвуешь / хотел(а) бы участвовать?
7. Возможно ли хорошо учиться и при этом быть активистом школы?
8. Что ты бы хотел(а) видеть нового в своей школе, что бы изменил(а)?

3 Блок:

1. Расскажи, как проходит подготовка к итоговым экзаменам у вас в школе?
2. Какие мероприятия ты посещаешь, чтобы лучше подготовиться к экзаменам?
3. Насколько тебя устраивает подготовка к экзаменам в вашей школе?
4. Если не устраивает, что можно предложить нового, чтобы лучше готовиться?
5. Как часто ты проявляешь самостоятельность в подготовке к экзаменам?
6. Сколько в неделю ты уделяешь время подготовке к экзаменам помимо школьных занятий?
7. Если не получается приступить к подготовке ты сильно расстраиваешься?
8. Насколько в данный момент ты удовлетворен(а) качеством своей подготовки?

4 Блок:

1. Как ты считаешь, с какими трудностями перед экзаменами выпускники сталкиваются почти всегда?
2. Какие препятствия и трудности у тебя имеются на пути к экзамену?

3. Что ты чувствуешь, когда сталкиваешься с ними?
4. Уверен(а) ли ты, что можешь получить желаемую оценку на экзамене?
5. Что необходимо сделать сейчас, чтобы получить желаемую оценку?
6. По твоему мнению, школа делает все возможное, чтобы вы не испытывали затруднений на экзаменах?
7. Какую роль ты отводишь своему внутреннему состоянию на процедуре экзаменов?
8. Умеешь ли ты в необычной ситуации действовать нестандартно, если да, то как?

5 Блок:

1. Как твои родители относятся к твоим экзаменам?
2. Часто ли ты общаешься по поводу экзаменов с родителями?
3. Возникают ли у тебя противоречия с мнением родителей о подготовке к экзаменам?
4. Как ты оцениваешь настрой педагогического коллектива, по поводу ваших экзаменов?
5. Согласен ли ты с оценкой ваших знаний педагогами и их напутствиям?
6. Если педагоги не согласны с тобой, как ты обосновываешь свою позицию?
7. Как часто вы обсуждаете с друзьями подготовку к экзаменам?
8. Что думают твои товарищи о твоей подготовке к экзаменам?

Регламент оценки беседы:

1. Оценивается наличное состояние выпускника (тревожность, страхи, отстраненность, попустительство и тд.).
2. Оценивается отношение подготовки выпускника в школе к самостоятельной подготовке вне учебного учреждения.
3. Оценивается жизненная позиция и настроенность выпускника на процедуру экзамена.
4. Оцениваются отношения выпускника с родителями, педагогами и сверстниками.
5. Оцениваются противоречия между имеющимся уровнем знаний и предположительной оценкой прохождения экзаменов выпускником.
6. Оцениваются затруднения и барьеры перед прохождением процедур экзаменов у выпускника.
7. Оценивается учебная мотивация выпускника (преобладание внешних или внутренних мотивов).

**«Сводные таблицы данных по диагностическому инструментарию»
Данные методики исследования тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина**

№ п/п	Класс	СИТУАТИВН	ЛИЧНОСТН
X-1	11б	29	50
X-2	11б	35	44
X-3	11б	42	44
X-4	11б	38	57
X-5	11б	41	48
X-6	11б	27	57
X-7	11б	39	46
X-8	11б	37	56
X-9	11б	36	50
X-10	11б	35	53
X-11	11б	31	61
X-12	11б	32	60
X-13	11а	30	55
X-14	11а	37	53
X-15	11а	37	41
X-16	11а	37	53
X-17	11а	35	44
X-18	11а	35	46
X-19	11а	30	39
X-20	11а	38	46
X-21	11а	41	46
X-22	11а	34	44
X-23	11а	38	56
X-24	11а	34	57
X-25	11а	35	48
X-26	11а	36	40
X-27	11а	36	47
X-28	11а	40	56
X-29	11а	33	47
X-30	11а	35	48
X-31	11а	38	50
X-32	11а	35	43
X-33	11а	41	46
X-34	11а	38	59
X-35	11а	33	63
X-36	11б	30	44
X-37	11б	42	46
X-38	11б	37	50
X-39	11б	35	48
X-40	11б	38	54
X-41	11б	28	41
X-42	11б	31	51
X-43	11б	36	43
X-44	11б	32	46
X-45	11б	38	50
X-46	11б	37	45
X-47	11б	35	56
X-48	11б	42	46
X-49	11б	43	45
X-50	11б	36	40

X-51	9B	33	48
X-52	9B	38	52
X-53	9B	32	54
X-54	9B	37	42
X-55	9B	32	47
X-56	9B	33	55
X-57	9B	31	48
X-58	9B	27	36
X-59	9B	29	46
X-60	9B	34	49
X-61	9B	26	53
X-62	9B	36	41
X-63	9B	26	43
X-64	9B	36	44
X-65	9B	31	52
X-66	9B	32	50
X-67	9B	35	44
X-68	9B	36	48
X-69	9B	32	45
X-70	9B	38	47
X-71	9B	37	43
X-72	9B	39	45
X-73	9B	30	51
X-74	9B	32	44
X-75	9B	38	52
X-76	9A	37	63
X-77	9A	37	44
X-78	9A	43	62
X-79	9A	37	49
X-80	9A	36	46
X-81	9A	32	41
X-82	9A	38	39
X-83	9A	25	46
X-84	9A	34	56
X-85	9A	33	56
X-86	9A	33	56
X-87	9A	43	58
X-88	9A	33	49
X-89	9A	40	54
X-90	9A	36	54
X-91	9A	37	46
X-92	9A	31	48
X-93	9A	34	51
X-94	9A	43	55
X-95	9A	44	52
X-96	9A	35	55
X-97	9A	36	57
X-98	9B	37	50
X-99	9B	33	57
X-100	9B	27	49

X-101	9B	31	38
X-102	9B	30	47
X-103	9B	33	40
X-104	9B	36	54
X-105	9B	33	46
X-106	9B	29	61
X-107	9B	30	51
X-108	9B	44	58
X-109	9B	34	46
X-110	9B	30	40
X-111	9B	36	50
X-112	9B	36	52
X-113	9B	31	47
X-114	9B	35	51
X-115	9B	32	47
X-116	9B	36	40
X-117	9B	35	47
X-118	9Г	32	41
X-119	9Г	36	44
X-120	9Г	40	47
X-121	9Г	45	57
X-122	9Г	37	50
X-123	9Г	31	51
X-124	9Г	33	57
X-125	9Г	35	55
X-126	9Г	27	48
X-127	9Г	34	36
X-128	9Г	34	45
X-129	9Г	30	49
X-130	9Г	32	41
X-131	9Г	34	35
X-132	9Г	28	48
X-133	9Г	38	48
X-134	9Г	33	52
X-135	9Г	36	52
X-136	9Г	34	56
X-137	9Г	37	53
X-138	9Г	29	45

Данные опросника «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой

№ п/п	Класс	Планиров	Моделир	Программ	Оценка	Гибкость	Самост	Общуров
X-1	11б	5	7	5	6	8	1	26
X-2	11б	7	6	7	6	8	5	35
X-3	11б	6	7	7	8	8	6	35
X-4	11б	8	7	7	6	5	8	34
X-5	11б	7	7	9	9	8	7	40
X-6	11б	7	7	5	6	3	2	28
X-7	11б	7	5	9	9	7	6	37
X-8	11б	6	5	7	5	6	5	29
X-9	11б	8	6	7	8	8	6	35
X-10	11б	4	4	6	5	3	5	24
X-11	11б	7	3	7	6	5	5	30
X-12	11б	8	4	7	6	6	6	29
X-13	11а	5	7	5	6	5	3	26
X-14	11а	5	4	7	7	7	1	29
X-15	11а	6	5	5	6	7	5	31
X-16	11а	3	6	8	7	8	5	34
X-17	11а	9	4	8	4	8	7	35
X-18	11а	6	7	5	5	6	5	29
X-19	11а	7	6	7	7	8	0	32
X-20	11а	8	8	8	6	8	6	38
X-21	11а	4	6	6	3	5	5	24
X-22	11а	5	3	7	6	6	5	28
X-23	11а	5	5	5	2	7	8	26
X-24	11а	6	3	5	3	5	8	28
X-25	11а	8	7	8	7	5	1	32
X-26	11а	7	6	7	7	8	2	32
X-27	11а	8	6	6	6	9	3	33
X-28	11а	9	7	7	7	8	5	39
X-29	11а	7	5	6	7	8	6	34
X-30	11а	3	7	7	6	5	8	30
X-31	11а	8	9	8	7	7	4	36
X-32	11а	9	6	8	6	8	6	38
X-33	11а	3	4	5	4	5	6	25
X-34	11а	4	5	8	6	7	7	31
X-35	11а	2	5	5	8	8	4	27
X-36	11б	7	8	4	8	7	4	35
X-37	11б	9	8	9	8	8	5	41
X-38	11б	8	6	9	9	7	4	37
X-39	11б	7	5	8	7	7	4	34
X-40	11б	8	5	8	6	4	5	32
X-41	11б	7	7	6	7	6	3	32
X-42	11б	5	6	8	4	7	4	31
X-43	11б	8	6	6	8	6	3	34
X-44	11б	8	7	7	7	5	1	32
X-45	11б	9	3	4	3	5	8	27
X-46	11б	8	6	7	6	8	6	34
X-47	11б	8	6	6	7	6	7	36
X-48	11б	7	6	6	8	7	5	36
X-49	11б	6	7	4	8	9	5	35
X-50	11б	6	5	4	4	4	6	31

X-51	9Б	6	9	5	6	8	4	32
X-52	9Б	8	7	6	7	6	3	33
X-53	9Б	8	7	7	7	7	3	35
X-54	9Б	6	7	5	5	6	2	28
X-55	9Б	7	5	8	6	8	5	36
X-56	9Б	8	6	9	7	6	2	31
X-57	9Б	8	7	7	8	6	2	33
X-58	9Б	7	5	5	6	3	4	26
X-59	9Б	5	3	3	5	6	3	24
X-60	9Б	4	3	9	8	3	1	29
X-61	9Б	4	4	3	0	4	5	18
X-62	9Б	3	6	6	6	7	5	29
X-63	9Б	6	6	4	6	6	6	30
X-64	9Б	7	4	7	8	6	6	35
X-65	9Б	7	6	6	6	4	4	31
X-66	9Б	8	4	9	8	8	5	36
X-67	9Б	6	4	6	4	6	6	28
X-68	9Б	9	5	5	5	3	3	28
X-69	9Б	7	5	5	5	6	8	33
X-70	9Б	7	7	6	5	8	6	35
X-71	9Б	7	7	5	6	8	6	36
X-72	9Б	5	8	7	6	8	4	34
X-73	9Б	8	4	4	2	6	6	26
X-74	9Б	6	7	5	6	4	5	30
X-75	9Б	7	4	4	7	7	7	32
X-76	9А	6	2	2	4	4	0	16
X-77	9А	8	3	6	5	8	5	29
X-78	9А	7	6	6	5	7	5	34
X-79	9А	6	5	7	7	8	8	35
X-80	9А	9	6	8	7	7	7	38
X-81	9А	4	4	2	6	5	1	20
X-82	9А	3	8	6	7	7	7	35
X-83	9А	8	5	8	5	7	6	35
X-84	9А	6	5	4	5	3	6	25
X-85	9А	7	5	6	4	7	7	31
X-86	9А	4	3	7	3	5	1	20
X-87	9А	7	7	7	6	7	7	36
X-88	9А	7	7	6	7	7	6	36
X-89	9А	7	7	6	8	9	5	36
X-90	9А	9	7	5	5	3	6	31
X-91	9А	4	7	7	7	6	8	35
X-92	9А	6	4	4	4	5	8	27
X-93	9А	8	3	7	3	4	5	26
X-94	9А	4	2	5	7	8	5	26
X-95	9А	9	6	7	7	7	5	37
X-96	9А	8	4	8	5	7	2	31
X-97	9А	7	5	7	3	9	0	27
X-98	9В	6	6	7	4	5	5	28
X-99	9В	9	4	4	6	3	4	25
X-100	9В	7	4	5	5	6	3	27

X-101	9B	5	7	4	8	5	3	25
X-102	9B	6	4	6	4	5	3	24
X-103	9B	6	6	4	5	4	2	25
X-104	9B	5	4	6	6	7	5	27
X-105	9B	9	6	6	6	7	7	36
X-106	9B	7	4	7	4	7	5	28
X-107	9B	2	5	6	4	6	7	28
X-108	9B	7	3	9	6	7	7	34
X-109	9B	8	6	6	5	5	6	31
X-110	9B	5	4	1	5	8	7	25
X-111	9B	9	5	7	8	5	6	35
X-112	9B	6	6	6	5	5	4	28
X-113	9B	2	5	5	6	4	4	23
X-114	9B	7	6	7	7	8	6	35
X-115	9B	7	6	5	4	5	4	27
X-116	9B	2	4	3	2	5	6	19
X-117	9B	3	5	3	3	5	7	23
X-118	9Г	8	5	5	4	5	3	29
X-119	9Г	9	7	6	7	6	2	34
X-120	9Г	6	6	6	9	8	2	30
X-121	9Г	7	6	7	9	7	1	33
X-122	9Г	8	6	4	4	6	3	24
X-123	9Г	7	4	4	3	6	5	28
X-124	9Г	5	6	7	7	6	1	29
X-125	9Г	8	6	7	7	7	8	38
X-126	9Г	5	6	5	6	6	8	32
X-127	9Г	5	6	4	3	5	7	26
X-128	9Г	5	6	4	6	8	6	31
X-129	9Г	3	3	4	6	5	7	26
X-130	9Г	9	4	6	3	8	6	32
X-131	9Г	3	5	4	5	5	7	24
X-132	9Г	8	4	5	5	8	5	32
X-133	9Г	4	4	6	5	8	3	29
X-134	9Г	2	3	6	4	6	6	22
X-135	9Г	7	4	5	7	9	6	31
X-136	9Г	8	5	5	7	4	5	29
X-137	9Г	7	4	6	8	5	8	34
X-138	9Г	1	3	2	5	5	9	19

Данные анкетирования «Готовность к ЕГЭ (ОГЭ)» М.Ю. Чибисовой

№ п/п	Класс	Процедура	Тревога	Саморегуляция
X-1	11б	31	31	22
X-2	11б	32	28	19
X-3	11б	40	25	22
X-4	11б	32	27	25
X-5	11б	45	27	25
X-6	11б	43	28	17
X-7	11б	33	33	22
X-8	11б	36	25	17
X-9	11б	36	21	17
X-10	11б	32	30	18
X-11	11б	37	28	19
X-12	11б	40	20	13
X-13	11а	43	24	12
X-14	11а	26	22	14
X-15	11а	30	23	13
X-16	11а	33	24	20
X-17	11а	32	27	17
X-18	11а	41	27	30
X-19	11а	34	31	24
X-20	11а	39	37	24
X-21	11а	46	35	30
X-22	11а	32	31	30
X-23	11а	50	40	30
X-24	11а	26	20	17
X-25	11а	45	31	27
X-26	11а	36	27	20
X-27	11а	40	35	18
X-28	11а	41	31	24
X-29	11а	36	26	20
X-30	11а	38	20	24
X-31	11а	38	36	30
X-32	11а	47	34	27
X-33	11а	35	31	25
X-34	11а	48	18	20
X-35	11а	42	20	15
X-36	11б	29	31	27
X-37	11б	37	30	28
X-38	11б	48	36	27
X-39	11б	50	36	25
X-40	11б	46	32	24
X-41	11б	48	35	29
X-42	11б	35	29	25
X-43	11б	49	36	26
X-44	11б	45	36	28
X-45	11б	41	29	19
X-46	11б	35	31	25
X-47	11б	43	31	24
X-48	11б	37	35	29
X-49	11б	37	30	25
X-50	11б	32	28	20

X-51	9B	34	26	22
X-52	9B	35	31	23
X-53	9B	36	27	22
X-54	9B	29	21	14
X-55	9B	39	27	21
X-56	9B	28	19	12
X-57	9B	32	34	20
X-58	9B	35	24	17
X-59	9B	37	27	15
X-60	9B	40	32	18
X-61	9B	22	17	12
X-62	9B	30	25	23
X-63	9B	26	33	24
X-64	9B	29	17	17
X-65	9B	32	29	21
X-66	9B	35	26	23
X-67	9B	37	29	23
X-68	9B	35	35	17
X-69	9B	26	22	21
X-70	9B	36	24	30
X-71	9B	24	27	25
X-72	9B	27	32	29
X-73	9B	22	24	18
X-74	9B	35	29	23
X-75	9B	41	27	18
X-76	9A	41	22	16
X-77	9A	35	23	20
X-78	9A	36	31	18
X-79	9A	42	35	29
X-80	9A	41	31	26
X-81	9A	41	29	17
X-82	9A	12	40	20
X-83	9A	45	23	7
X-84	9A	34	29	25
X-85	9A	31	25	10
X-86	9A	36	17	8
X-87	9A	40	30	12
X-88	9A	45	33	27
X-89	9A	46	36	23
X-90	9A	38	30	13
X-91	9A	35	32	18
X-92	9A	34	26	20
X-93	9A	29	26	14
X-94	9A	44	30	20
X-95	9A	37	33	22
X-96	9A	42	33	22
X-97	9A	36	27	18
X-98	9B	36	32	21
X-99	9B	33	24	14
X-100	9B	28	26	20

X-101	9B	27	27	11
X-102	9B	41	24	11
X-103	9B	30	25	24
X-104	9B	27	25	9
X-105	9B	28	22	10
X-106	9B	37	31	17
X-107	9B	24	20	13
X-108	9B	38	25	14
X-109	9B	40	29	24
X-110	9B	32	23	23
X-111	9B	27	31	22
X-112	9B	46	27	26
X-113	9B	29	29	15
X-114	9B	40	31	28
X-115	9B	33	28	19
X-116	9B	23	34	20
X-117	9B	29	33	19
X-118	9Г	31	22	17
X-119	9Г	30	26	21
X-120	9Г	29	22	8
X-121	9Г	28	24	8
X-122	9Г	26	17	11
X-123	9Г	35	21	12
X-124	9Г	32	23	11
X-125	9Г	32	22	21
X-126	9Г	28	12	16
X-127	9Г	33	17	20
X-128	9Г	21	27	14
X-129	9Г	36	36	25
X-130	9Г	18	24	15
X-131	9Г	33	20	18
X-132	9Г	40	29	28
X-133	9Г	47	38	28
X-134	9Г	21	20	22
X-135	9Г	19	14	11
X-136	9Г	39	23	11
X-137	9Г	36	25	10
X-138	9Г	22	14	12

«Статистическая обработка данных»
Статистические данные t-критерия Стьюдента

Критерий для независимых выборок										
		Критерий равенства		t-критерий равенства средних					Доверительный	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
Программирование	Предполагается равенство дисперсий	,007	,935	-1,099	135	,274	-,391	,356	-1,095	,313
	Равенство дисперсий не предполагается			-1,117	38,361	,271	-,391	,350	-1,100	,317
Оценки результатов	Предполагается равенство дисперсий	2,914	,090	-1,585	135	,115	-,582	,367	-1,308	,144
	Равенство дисперсий не предполагается			-1,372	32,732	,179	-,582	,424	-1,445	,281
Гибкость	Предполагается равенство дисперсий	,701	,404	-2,165	135	,032	-,722	,334	-1,382	-,062
	Равенство дисперсий не предполагается			-1,958	33,988	,058	-,722	,369	-1,471	,027
Самостоятельность	Предполагается равенство дисперсий	1,460	,229	-1,950	135	,053	-,873	,448	-1,759	,012
	Равенство дисперсий не предполагается			-1,779	34,242	,084	-,873	,491	-1,871	,124
Моделирование	Предполагается равенство дисперсий	,008	,928	-2,917	135	,004	-,914	,313	-1,533	-,294
	Равенство дисперсий не предполагается			-2,870	36,949	,007	-,914	,318	-1,559	-,269
Общественная саморегуляция	Предполагается равенство дисперсий	,074	,786	-3,682	135	,000	-3,757	1,020	-5,775	-1,739
	Равенство дисперсий не предполагается			-3,578	36,451	,001	-3,757	1,050	-5,886	-1,629

Данные корреляционного анализа Спирмена (r)

		Корреляции										
		СИТТР	ЛИЧНТР	ПЛАНИР	МОДЕЛИР	ПРОГРАМ	ОЦЕНКА	ГИБКОСТ Ь	САМОСТ	ОБЩСАМ ОРЕГ	ЗНАНПРО Ц	ТРЕВОГА
ЛИЧНТР	Коэффициент корреляции	,116										
	Знч. (2-сторон)	,175										
ПЛАНИР	Коэффициент корреляции	,102	,086									
	Знч. (2-сторон)	,237	,320									
МОДЕЛИР	Коэффициент корреляции	,201	-,192	,179								
	Знч. (2-сторон)	,018	,025	,036								
	Коэффициент корреляции	137	137	137								
ПРОГРАМ	Знч. (2-сторон)	,309**	,193	,334**	,177							
	Коэффициент корреляции	,000	,023	,000	,039							
ОЦЕНКА	Знч. (2-сторон)	,263**	-,023	,198*	,408**	,394**						
	Коэффициент корреляции	,002	,791	,021	,000	,000						
ГИБКОСТ Ь	Знч. (2-сторон)	,312**	-,094	,135	,209*	,330**	,328**					
	Коэффициент корреляции	,000	,273	,117	,014	,000	,000					
САМОСТ	Знч. (2-сторон)	,133	-,018	-,050	-,132	-,062	-,146	,069				
	Коэффициент корреляции	,122	,830	,562	,124	,473	,089	,424				
ОБЩСАМ ОРЕГ	Знч. (2-сторон)	,378**	-,053	,544**	,508**	,617**	,627**	,567**	,210*			
	Коэффициент корреляции	,000	,542	,000	,000	,000	,000	,000	,014			
ЗНАНПРО Ц	Знч. (2-сторон)	,216*	,225**	,186*	,101	,303**	,179*	,076	-,092	,223**		
	Коэффициент корреляции	,011	,008	,030	,242	,000	,036	,380	,287	,009		
ТРЕВОГА	Знч. (2-сторон)	,252**	-,116	,146	,281**	,209*	,209*	,092	-,102	,298**	,418**	
	Коэффициент корреляции	,003	,174	,090	,001	,014	,014	,287	,236	,000	,000	
РЕГУЛЯЦ	Знч. (2-сторон)	,211*	-,248**	,078	,355**	,205*	,168*	,211*	,066	,350**	,385**	,623**
		,013	,003	,362	,000	,016	,050	,013	,442	,000	,000	,000
		138	138	137	137	137	137	137	137	137	138	138

«Программа коррекции экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов»

Содержание основных понятий:

ЕГЭ (Единый государственный экзамен) – это централизованный экзамен, который проводится в учебных заведениях среднего общего образования для оценки качества подготовки учащихся с помощью контрольных измерительных материалов.

ОГЭ – (Основной государственный экзамен) — итоговый экзамен за курс основного общего образования в России. Служит для контроля знаний, полученных учащимися за 9 лет, а также для приёма в учреждения среднего профессионального образования (колледжи и техникумы). Является одной из трёх форм ГИА.

Стресс – это реакция организма на какой-либо внешний или внутренний раздражитель, выражающаяся в ухудшении его работы. С английского языка слово «стресс» дословно переводится как давление или напряжение.

Дистресс – патологический стресс, оказывающий отрицательное воздействие на организм, дезорганизирующее влияние на деятельность и поведение

Предэкзаменационный дистресс – это состояние сильного психоэмоционального перенапряжения выпускника накануне или в период подготовки к итоговым экзаменам

Тревожность – индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека часто переживать сильную тревогу относительно различных жизненных ситуаций и событий

Саморегуляция – это произвольная (волевая) настройка индивидом своего внутреннего мира и самого себя с целью приспособления к тем или иным внешним ситуациям. Это свойство абсолютно всех биологических систем формировать, а в дальнейшем держать на конкретном, более или менее постоянном уровне биологические или физиологические параметры.

Принципы реализации программы:

- Принцип ценности личности, заключающийся в самоценности ребенка.
- Принцип уникальности личности, состоящий в признании индивидуальности ребенка.
- Принцип приоритета личностного развития, когда обучение выступает не как самоцель, а как средство развития личности каждого ребенка.
- Принцип ориентации на зону ближнего развития каждого ученика.

– Принцип эмоционально-ценностных ориентаций учебно-воспитательного процесса.

Ожидаемый результат:

- Снижение тревожности.
- Формирование способности к волевой саморегуляции.
- Повышение сопротивляемости к экзаменационному дистрессу.
- Сформируется психологическая защищенность.
- Сформируется уверенность в своих силах.
- Формирование навыков поведения на экзамене.
- Осознание собственной ответственности за поступки.
- Развитие коммуникативных умений и навыков.
- Успешная сдача единого государственного экзамена и государственной (итоговой) аттестации каждым выпускником.
- Результаты единого государственного экзамена и государственной (итоговой) аттестации соответствуют потенциальным возможностям выпускников.

Оценка результатов осуществляется через мониторинг, на основе анализа документов, проведения психологического диагностирования.

Диагностический инструментарий:

- Методика оценки тревожности (STAI) Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина.
Цель: выявление уровня ситуативной и личностной тревожности обучающихся)
- Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой.
Цель: определение уровня развития волевой саморегуляции
- Анкетирование на тему «Готовность к ЕГЭ (ОГЭ)» М.Ю. Чибисовой.
Цель: выявление личного отношения к ситуации экзамена у выпускников

Занятие 1 Вводное занятие.

Цель: установление контакта с учениками, принятие правил группы. Создание доверительной атмосферы и достижение взаимопонимания в целях эффективной работы программы.

План проведения:

1. Информация о ведущем и о программе, о своих личных представлениях и целях программы. Создать дружелюбный и безопасный настрой, продемонстрировать открытый стиль общения. Ведущий говорит о своих реальных чувствах по поводу создания группы и той проблематике, с которой всем предстоит работать. Далее поочередно ведущий знакомится с участниками группы.

Правила группы (оглашаются ведущим)

«Здесь и теперь». Все участники говорят только то, что волнует их именно сейчас, и обсуждают то, что происходит с ними в группе. Предметом их анализа являются мысли, появляющиеся в данный момент, чувства, переживания. Акцентирование на настоящем способствует глубокой рефлексии участников, сосредоточению внимания на себе, своих мыслях и чувствах, развитию самоанализа.

Дозированная искренность. Дозированная искренность и открытость способствуют получению и предоставлению другим честной обратной связи, т.е. той информации, которая так важна каждому участнику тренинга и которая запускает не только механизм самосознания, но и механизмы межличностного взаимодействия членов группы.

Конфиденциальность. Все, что происходит и говорится в группе во время занятий, должно оставаться внутри группы и ни под каким предлогом не разглашается.

Продуктивность и активность:

- ✓ активно решать свои задачи и проблемы;
- ✓ помогать работе группы, учитывать интересы других участников группы;
- ✓ участие во всех упражнениях;
- ✓ занимать активную позицию;
- ✓ продуктивно строить общение.

Корректное и уважительное отношение ко всем членам группы.

2. Разминочное упражнение «Пересаживания». Создание разряженной атмосферы в группе и переключение на отдых, разрядка, повышение настроения. Создание доверительной атмосферы, где каждый член группы во взаимодействии может проявить свою активность и непосредственность.

3. Групповой дискурс на тему «Выпускные экзамены – добро или зло для современного выпускника?» Выработка позиции участниками группы (мозговой штурм). Демонстрация демократического и безопасного стиля общения. Возможен вариант, где ведущий сам ведет беседу, а участники группы отвечают на заданные вопросы.

4. Упражнение «посидите так, как сидит...»

Учащимся предлагается посидеть на своём стуле так, как сидели бы: король, курица на насесте, начальник милиции, преступник на допросе, судья, жираф, маленькая мышка, слон, пилот, бабочка и т. д.

5. Рефлексия участников занятия.

6. Ритуал прощания.

Занятие 2 Понятие стресса. Методы работы со стрессом.

Цель занятия: осветить понятие стресса и методы работы с ним.

План проведения:

1) Мини лекция «Понятие стресса в психологии»

Стресс – это состояние психофизиологического напряжения, возникающее у человека под влиянием любых сильных воздействий и сопровождающееся мобилизацией защитных систем организма и психики.

Понятие «стресс» введено в 1936 г. канадским физиологом Г. Селье. Различается *эустресс* – нормальный стресс, служащий целям сохранения и поддержания жизни, и *дистресс* – патологический стресс, проявляющийся в болезненных симптомах. В обыденном сознании закрепилось в основном второе представление о стрессе.

Стресс могут вызывать личностные факторы. Чтобы предотвратить дальнейшие последствия, психолог–консультант может дать ряд рекомендаций, которые помогут своевременно подготовиться к стрессогенному событию:

1. Собрать достаточную информацию о возможности наступления подобных ситуаций.

2. Не пытаться в преддверии самого стрессорного события делать поспешные умозаключения.

3. Стремиться активно вмешиваться в ситуацию, вызывающую стресс. Активный образ жизни способствует созданию в организме защитного фона против стресса, улучшая деятельность адаптационных организмов.

4. Понять и принять, что серьезные перемены – это неотъемлемая часть жизни.

5. Помнить, что стрессогенными жизненными ситуациями быстрее и лучше овладевают те, кто умеет использовать методы релаксации.

2) Обзор методов работы со стрессом:

✓ Релаксация (прогрессивная мышечная релаксация, классическая релаксация)

✓ Дыхательные упражнения

✓ Визуализация

✓ Кинезиологический комплекс упражнений

✓ Аутогенная тренировка

✓ Контроль когнитивных процессов и самовнушение

✓ Грамотное целеполагание и тайм – менеджмент

3) Упражнение: «Сложи свои проблемы в ящик»

Закройте глаза и сделайте три глубоких вдоха и выдоха. Представьте себе, что перед Вашей кроватью стоит большой ящик или деревянный сундук. Вы медленно открываете крышку и начинаете складывать туда все, что на Вас давит, например Ваше волнение перед завтрашними переговорами с клиентами, Ваш страх забыть о какой-то важной встрече или не найти необходимые документы и т.д.

Вы укладываете «спать» в сундук все, что Вас гнетет. А когда Вы на следующее утро проснетесь, сможете (мысленно) снова открыть крышку и вытащить обратно все свои задачи. Может быть, их станет меньше, может быть их будет больше, они могут стать легче или тяжелее, но на время сна Вы смогли пометить их в надежное место.

На ночь, таким образом, Вы сможете снять с себя ответственность и почувствовать себя расслабленной и свободнее.

4) Рефлексия участников занятия.

5) Ритуал прощания.

Занятие 3 Методы релаксации в работе со стрессом.

Цель: снятие психоэмоционального напряжения, снятие мышечных зажимов, отработка навыка рефлексии.

План проведения:

1) Опрос текущего состояния участников группы. Цель: выявить актуальное состояние у участников группы, их переживания и эмоциональный фон на данный момент времени.

2) «Что такое релаксация и с чем ее едят?»

Релаксация – произвольное или непроизвольное состояние покоя, расслабленности, связанное с полным или частичным мышечным расслаблением. Возникает вследствие снятия напряжения, после сильных переживаний или физических усилий. Бывает непроизвольной (расслабленность при отходе ко сну) и произвольной, вызываемой путем принятия спокойной позы, представления состояний, обычно соответствующих покою, напряжения – расслабления мышц, вовлеченных в различные виды активности, особым типом дыхания и вспомогательными инструментами (арт-терапия, песочная терапия, ароматерапия, музыкальная терапия).

3) Упражнение «Расслабление»

«Сядьте так, чтобы вам было удобно. Проверьте: ваша поза спокойна, комфортна. Никто не мешает вам, ничто не стесняет вашего дыхания. Спина откинута на спинку кресла, руки – в удобном положении на коленях. Закройте глаза.

Прислушайтесь к ритму вашего дыхания. Вы дышите ровно и спокойно. Вы дышите ровно и размеренно. Ритм вашего дыхания удобен вам. Вы делаете вдох – и медленный, плавный, глубокий выдох... Вдох – медленный выход... Сосредоточьтесь на дыхании. Вдох – и медленный, спокойный выдох...

А теперь представьте, что вы медленно идете по летнему теплему лесу. Ритм ваших мысленных шагов спокойный, размеренный, неторопливый. Вы дышите в такт своим шагам – медленно и ровно. Вы вдыхаете чистый приятный лесной воздух. Каждый ваш вдох – и мягкие струи воздуха наполняют ваши легкие... Весь ваш организм... Вы слышите пение птиц, легкое движение листьев, вы настраиваетесь на отдых, покой, расслабление.

Представьте, что сейчас вы подошли к лесной поляне. Вы решили немного отдохнуть и удобно устраиваетесь на мягкой, теплой траве... Сейчас вы полулежите, прислонившись к стволу дерева... Ваши ноги, туловище, руки подставлены солнечным лучам, а лицо находится в тени. Мысленно посмотрите на себя как бы со стороны: Вы удобно расположились на траве, ваше тело впитывает солнечный свет, ваше лицо – в тени дерева, и только мягкие солнечные блики, проходя сквозь листву, едва заметно касаются вашего лица. Ваше дыхание ровное и спокойное... Вы настроились на отдых и расслабление...

Постепенно, с каждым выдохом, вы начинаете чувствовать мягкое тепло в области солнечного сплетения. Каждый выдох – и солнечное сплетение наполняется внутренним теплом... Представьте, что теплые солнечные лучи согревают ваше тело, как будто проникают внутрь и образуют вокруг солнечного сплетения мягкую теплую зону... Каждый выдох – и приятные волны тепла и расслабления от солнечного сплетения растекаются по всему вашему телу... Выдох – и теплые волны растекаются в стороны, по мышцам грудной клетки, к спине... Выдох – и приятное тепло наполнило руки... Выдох – расслабляющая теплота спустилась вниз, к ногам, до кончиков пальцев ног... Прислушайтесь к себе, почувствуйте теплую зону в солнечном сплетении очень отчетливо. Проследите распространение тепла по всему телу с каждым выдохом. Вы отдыхаете...

А сейчас ваше внимание сосредоточилось на ногах. Солнечные лучи согревают ступни ног, мышцы икр и голеней, мышцы бедер...

Вы чувствуете приятное распространение тепла от кончиков пальцев ног до нижней части живота... Солнечное тепло проникает внутрь, и ваши ноги постепенно становятся теплыми и приятно-тяжелыми... Прислушайтесь к этим ощущениям тепла и тяжести. Ваши ноги теплые, очень теплые и тяжелые. Ноги полностью расслаблены. Ноги отдыхают...

Вы чувствуете, как теплая волна от прогретых ног и нижней части живота поднимается вверх, сливается с теплом в области солнечного сплетения, затекает на грудную клетку, постепенно достигая плеч... Солнечные лучи мягко поглаживают ваше тело...

Сейчас наше внимание остановилось на руках. Представьте, что вы повернули кисти рук ладонями к солнечному свету. Вы как будто ловите ладонями теплые лучи. Ваши ладони становятся теплыми, очень теплыми... Вы мысленно поворачиваете кисти, и теперь солнечные лучи поглаживают тыльные поверхности кистей рук..., вы отчетливо чувствуете тепло, мягко пульсирующее в каждом пальце, в ладонях... Постепенно теплая волна поднимается вверх по рукам, к плечам. Ваши руки становятся теплыми, очень теплыми... Одновременно вы чувствуете мягкую расслабленную тяжесть в руках. Ваши руки теплые и тяжелые... Руки отдыхают...

Волна тепла и расслабления достигла плеч – солнечные лучи согревают ваши плечи. Впитывая тепло, плечи становятся мягкими, расслабленными, теплыми... Тепло и расслабление поднимаются от области плеч к основанию шеи... Мышцы шеи постепенно теплеют, расслабляются... Вы отчетливо чувствуете, как ваши плечи и шея, залитые приятным солнечным светом, расслабляются все полнее и полнее... Ваши плечи и шея, теплые и расслабленные... Плечи и шея отдыхают...

Вы прислушиваетесь к себе: сейчас все ваше тело, согретое теплыми лучами, мягкое и расслабленное... Приятная теплота, покой и расслабление во всем теле. Вы отдыхаете:

А теперь ваше внимание – на области лица. Вы мысленно полулежите на мягкой травке так, что ваше лицо находится в тени дерева. Вы чувствуете только еле заметные солнечные блики, проходящие сквозь крону дерева... Представьте: легкий ветерок чуть колыхнет листву, и ваше лицо ласкают нежные отсветы солнечных лучей... Вы улыбаетесь себе... Мышцы лица расслабляются все полнее и полнее... Подбородок чуть опускается вниз, щеки становятся мягкими, губы расслабляются... Веки мягко прикрывают глаза, мышцы вокруг глаз полностью расслаблены... Ваше лицо сейчас ровное и спокойное... Ваш лоб ровный и разглаженный... Представьте: вы чувствуете легкое дуновение приятного, освежающего ветерка, и ваш лоб ощущает легкую прохладу. Лоб становится ровным и приятно – прохладным... Прислушайтесь к своим ощущениям: ваше лицо расслабленное и спокойное, ваш лоб приятно – прохладен, все ваше лицо отдыхает...

Улыбнитесь мысленно еще раз: ощущение покоя и отдыха вам приятно. Сейчас вы совершенно расслаблены. Прислушайтесь к себе: ощущение расслабления глубокое и полное... Вы отдыхаете... Вы отдыхаете...

(Пауза 2 – 3 минуты)

Вы отдыхаете... Вы полностью сосредоточены на ощущении глубокого отдыха... Ваша поза удобна и комфортна... Вы спокойны и расслаблены... Прислушайтесь к себе: сейчас ваше тело стало очень легким... почти невесомым... Вы как будто растворены в окружающем воздухе – настолько легко ваше тело... Представьте, что вы мысленно приподнимаетесь и как будто открываетесь от земли. Легкий поток воздуха подхватывает вас, и вы плавно покачиваетесь на воздушной волне...

Вы настолько легки, что движения вашего тела подчинены ритму дыхания: на вдох воздушный поток чуть приподнимает вас вверх, на выдохе – слегка опускает вниз... Прислушайтесь к ритму вашего дыхания и мысленно покачивайтесь в такт дыханию. Вдох – вы чуть приподнимаетесь вверх, выдох – опускаетесь вниз... Вдох – вверх, выдох – вниз...

Вы чувствуете, что хорошо и полно отдохнули. Вы расслабили основные мышечные группы вашего тела. Вы восстановили свои силы. Прислушайтесь к себе: времени, отведенного на отдых и расслабление, было вполне достаточно, и вы чувствуете желание проснуться, потянуться, вернуться к активному бодрствованию, к продолжению работы. Вы спокойны и уверены в себе: вы ощущаете прилив сил и энергии. Обратите внимание – ритм вашего дыхания меняется. Сейчас вы делаете более глубокий вдох и более короткий и энергичный выдох. Вдох становится глубоким и долгим, а выдох – как можно короче и резче. Сейчас вы мысленно вновь идете по лесной тропинке, но теперь ритм ваших шагов становится быстрым и энергичным. Вы дышите глубоко и энергично в такт воображаемым шагам. Ваш вдох глубокий и полный, выдох – энергичный и резкий. Вдох – глубокий, выдох – энергичный! Вы отдохнули! Вы полны сил и энергии! У вас отличное настроение!

- 4) Рефлексия участников группы относительно пройденных упражнений
- 5) Ритуал прощания

Занятие 4 Дыхательные методы в работе со стрессом.

Цель: снятие психоэмоционального напряжения, снятие напряжения с органов дыхания, отработка навыка регуляции своего состояния посредством правильно дыхания.

План проведения:

- 1) Приветствие участников группы.

Упражнение на разогрев: аналог упражнения «Испорченный телефон»

Первому вошедшему показывается картинка, рассмотрев которую, он словесно описывает ее следующему вошедшему участнику. И так каждый вошедший передает (не видя картинку) следующему услышанное описание.

Обсуждение.

Почему искажен смысл? Как это происходило?

Цель: Вывести закономерности, повышающие вероятность того, что тебя услышат и поймут правильно.

Для того чтобы актуализировать знания участников группы, ведущий предлагает всем по очереди высказать предположения — „что именно требуется от говорящего». Затем заключается „договор» на проведение тренировочных упражнений.

2) Опрос текущего состояния участников группы. Цель: выявить актуальное состояние у участников группы, их переживания и эмоциональный фон на данный момент времени.

3) Мини – лекция по теме: «Дыхание и его польза в борьбе со стрессом»

Мало кто из современных людей умеет правильно дышать. А ведь дыхание – важнейший процесс, который дан природой. Часто в суете и напряжении человек спешит, занимается разными делами, но при этом не следит за своим дыханием. Оно становится поверхностным и частым, сбивается. В результате организм страдает от недостатка кислорода, а у человека появляется ощущение слабости и усталости.

Дыхательные упражнения на расслабление приносят огромную пользу, повышается работоспособность и выносливость, соответственно, и стрессоустойчивость становится выше. Антистрессовые упражнения обязательно включают в себя дыхательную релаксацию. Глубокое дыхание способствует снятию напряжения, расслаблению, снижению влияния стресса. Наибольшей популярностью среди дыхательных практик пользуются следующие упражнения.

Обратим внимание на положительные результаты данного процесса:

1. Кровь насыщается кислородом
2. Улучшается работа сердечно–сосудистой и кровеносной системы
3. Очищаются легкие (особенно полезно для курильщиков)
4. Помогает справиться с отдышкой
5. Нормализуется работа ЖКТ
6. Улучшается работа почек, поджелудочной железы и желчного пузыря
7. Нормализуется работа мысленных процессов

4) Упражнения по работе с дыханием:

Цель упражнений: активизация работы стволовых отделов мозга, ритмирование правого полушария, энергетизация мозга.

1–й вариант. Вдох, пауза, выдох, пауза. При выполнении дыхательных упражнений более эффективно дополнительно использовать образное представление (визуализация), т.е. подключать правое полушарие. Например, возможен образ желтого или оранжевого теплого шарика, расположенного в животе, соответственно надувающегося и сдувающегося в ритме дыхания. При вдохе губы вытягиваются трубочкой и с шумом «пьют» воздух.

2–й вариант. Дыхание только через левую, а потом только через правую ноздрю (при этом для закрытия правой ноздри используют большой палец правой руки, остальные пальцы смотрят вверх, а для закрытия левой ноздри применяют мизинец правой руки). Дыхание медленное, глубокое. Дыхание только через левую ноздрю активизирует работу правого полушария головного мозга, способствует успокоению и релаксации. Дыхание только через правую ноздрю активизирует работу левого полушария головного мозга, способствует решению рациональных задач.

3–й вариант. Глубоко вдохните. Пауза. На выдохе произносите звуки: пф–пф–пф–пф–пф. Пауза. Вдох. Пауза. На выдохе: р–р–р–р. Пауза. Вдох. Пауза. На выдохе: з–з–з–з. Пауза. Вдох. Пауза. На выдохе: ж–ж–ж–ж. Пауза. Вдох. Пауза. На выдохе: мо–ме–мэ–му.

4–й вариант. Сожмите пальцы в кулак с загнутым внутрь большим пальцем. Сделайте выдох, не торопясь, сожмите кулак с усилием. Затем, ослабляя усилие сжатия кулака, сделайте вдох. Упражнение повторить 5 раз. Выполнение упражнения с закрытыми глазами

удваивает эффект. Упражнение также помогает в точном запоминании важной и сложной информации.

5 вариант Дыхательное упражнение Эверли

Регулярное систематичное (1 – 2 недели) выполнение этого упражнения сформирует своего рода антистрессовую установку. Последующие стрессовые ситуации будут переживаться более спокойно и менее разрушительно.

Закройте глаза, положите левую руку на живот, а правую руку сверху так, как вам удобно. Вообразите внутри себя надувной резиновый шарик (визуализация). На вдохе представляйте, как воздух входит через нос, идет вниз и надувает шарик. По мере «заполнения шарика» воздухом руки поднимайте вверх. «Надувание шарика» в области живота должно переходить в среднюю и верхнюю часть грудной клетки. Продолжительность вдоха должна составлять 2 секунды. По мере совершенствования навыка ее можно увеличить до 3 секунд. Задержите дыхание (не более 2 секунд). Повторяйте про себя фразу «Мое тело спокойно». Медленно начните выдыхать. Продолжайте повторять про себя фразу: «Мое тело спокойно». Продолжительность выдоха не менее 4 секунд. Повторите это четырехфазовое упражнение 3 – 5 раз. При головокружении необходимо прекратить упражнение, а в следующий раз сократить продолжительность вдоха, паузы и выдоха. Упражнение можно выполнять утром, днем и вечером, а также в стрессовой ситуации.

- 5) Рефлексия по упражнениям и методу участниками группы
- 6) Ритуал прощания

Занятие 5 Визуализация в работе со стрессом.

Цель: развитие образных представлений, выработка навыков произвольного сосредоточения внимания на чувственных и визуальных образах.

План проведения:

1) Приветствие участников группы. Беседа–опрос текущего состояния участников.

2) Мини лекция: «Визуализация – ваш ресурс в создании позитивного будущего»

У каждого человека есть уникальная способность, которой многие не пользуются и даже не знают о её существовании – способность к визуализации.

В самом общем виде, визуализация – свойство человеческого сознания. Это способность человека воспроизводить видимые и невидимые образы визуального (зрительного) ряда в своем сознании. По сути – это картинки, которые наше сознание воспринимает как зрительный образ, или ощущение такого зрительного образа. Само понятие «визуализация» ввел швейцарский психиатр, основоположник аналитической психологии Карл Густав Юнг, проводивший всесторонние исследования человеческого сознания и психики.

Представление образов и осмысление их значения оказывает несколько терапевтических эффектов. Во–первых, они помогают нормализовать физиологические функции. Во–вторых, управляемые психические образы помогают улучшить психический настрой. В–третьих, направленные визуализации способствуют изменению неблагоприятных психических состояний. Происходит это за счет формирования образа желаемого состояния.

3) Упражнения на визуализацию:

Упражнение 1 «Отработка навыка визуализации»

Сядьте удобно. Закройте глаза. Сосредоточьтесь на своем дыхании. Мысленно и глубоко вдыхайте и выдыхайте воздух. С каждым вдохом и выдохом вы все больше успокаиваетесь и сосредоточиваетесь на своих ощущениях. Дышите легко и свободно.

Тело расслабляется все больше. Вам тепло, удобно и спокойно. Вы вдыхаете свежий, прохладный воздух.

Вы успокаиваетесь и настраиваетесь на выполнение новой работы. Мы приступаем к овладению приемами формирования образных представлений. Я буду произносить отдельные слова, а вы должны проговаривать их про себя, сосредоточившись на их содержании. После этого вы стремитесь представить образы услышанных слов (перечисляем 5–9 слов из представленных

Поляна, Нежный, Апельсин, Светлый, Цветы, Строить, Звук капающей из крана воды, Звон колокольчика, Шепот, Звук скрипки, Рассерженный крик, Холодный ветер, Горячий пар, Прикосновение ко мху, Теплая вода, Колочая иголка, Вкус шоколада, Икра красная крупная, Аромат розы, Запах моря.

Упражнение 2. «Белая обезьяна»

Сядьте удобно. Закройте глаза. Поднимите руку. Сосредоточьтесь на своих ощущениях. А сейчас постарайтесь не думать о белой обезьяне. Как только подумаете о белой обезьяне – опустите руку. Проанализируйте, удалось ли выполнить задание? Если удалось, то, каким образом? Обсуждение приема «вытеснения» одного образа другим и его роли в саморегуляции и самовоспитании.

Упражнение 3 «Преодоление раздражительности»

Закройте глаза. Сконцентрируйтесь на своих переживаниях. Представьте ситуацию, когда вы больше всего раздражаетесь, или конкретного человека, вызывающего у вас это чувство. Вызовите образ (по примеру предыдущего упражнения). Максимально активизируйте воображение, переживите ситуацию, когда вы чувствуете, что этот человек раздражает вас до последней степени. Расслабьте лицо и руки, дайте своей воле приказ успокоиться и представьте, что вы абсолютно терпеливы и не поддаетесь ни на какой его вызов. Что бы он ни делал в вашем мысленном представлении, чтобы раздражить вас, вы должны быть терпеливы. Вам это удастся. Похвалите себя, почувствуйте удовлетворение. Зафиксируйте, что вам нравится ваше новое поведение. Улыбнитесь. Растворите в вашем воображении вызванный образ, опустите его. Еще раз похвалите себя. Повторяйте это упражнение в различных вариациях, с разными людьми до тех пор, пока вы перестанете чувствовать раздражительность в ответ на мелкие неприятности повседневной жизни. Таким путем вы можете постоянно работать над собой, изменяя себя.

- 4) Рефлексия по упражнениям и методу участниками группы
- 5) Ритуал прощания.

Занятие 6 Кинезиологический комплекс упражнений в работе со стрессом.

Цель: выработка навыков работы со стрессом посредством специальных кинезиологических упражнений.

План проведения:

- 1) Приветствие участников группы. Организационные моменты: уточнение состояния после упражнений и уже проведенных на данный момент занятий.
- 2) Мини лекция: «Кинезиология – простой метод для поддержки своего психоэмоционального тонуса!»

Кинезиология – это направление, появившееся в 60–е годы в Америке, и ее основателем является Джордж Гудхардт. Ее основным правилом считается следующая фраза – тело является сложной системой, которая может сама себя поддерживать и восстанавливать.

Представленная методика активно используется психологами и самими людьми для того, чтобы справиться со стрессовым состоянием, избавиться от внутренних блоков, понять себя и найти гармонию. Психотерапевтическая кинезиология помогает человеку научиться делать правильный выбор в жизни, который приведет к позитивным изменениям. Специалисты уверяют, что для определения, какие проблемы и в какой области есть у человека, необходимо разобраться в его чувствах, мыслях и движениях.

Выясняя, кинезиология – что это такое в психологии, стоит отметить, что эта методика помогает бороться со стрессами, паническими атаками и депрессиями, а еще учит налаживать отношения с другими людьми.

3) Упражнения для выполнения:

✓ Лобно-затылочная коррекция (фронтально-акцепитальная коррекция). Одну ладонь положите на затылок, другую — на лоб. Закройте глаза и подумайте о любой негативной ситуации. Сделайте глубокий вдох–выдох. Мысленно представьте себе ситуацию еще раз, но только в положительном аспекте, обдумайте и осознайте то, как можно было бы данную проблему разрешить. После появления своеобразной «пульсации» между затылочной и лобной частью самокоррекция завершается глубоким вдохом–выдохом. Упражнение выполняется от 30 с до 10 мин.

✓ Дотроньтесь пальцами обеих рук до обоих выступов лобной кости над бровями. Закройте глаза и надавливайте на эти точки так долго, пока не почувствуете учащение пульса. После этого сделайте глазами круговые вращательные движения. Это упражнение рекомендуется делать несколько раз в течение дня, так же как и следующее: кладите одну ладонь себе на лоб, другую – на шею сзади, ближе к затылку. И держите так, слегка сжимая голову, 1–2 минуты.

✓ Уши. Массируйте мочки ушей большими и указательными пальцами рук, пока не почувствуете легкое потепление ушных раковин. Лучше всего расположить большой палец с тыльной стороны мочки, указательный — спереди уха. Вслед за массажем слегка оттягивайте мочку уха назад, пока не почувствуете натяжение тканей.

✓ Постукивание. Сделайте массаж в области вил очковой железы в форме легкого постукивания 10—20 раз круговыми движениями слева направо.

✓ Сожмите пальцы в кулак с загнутым внутрь большим пальцем. Делая выдох спокойно, не торопясь, сжимайте кулак с усилием. Затем, ослабляя усилие сжатия кулака, сделайте вдох. Повторите упражнение 5 раз. Выполнение упражнения с закрытыми глазами удваивает эффект. Упражнение выполнять двумя руками одновременно.

4) Рефлексия по упражнениям и методу участниками группы

5) Ритуал прощания.

Занятие 7 «Контроль когнитивных процессов в работе со стрессом»

Цель: выработка навыков работы со стрессом посредством управления своим эмоциональным фоном и когнитивными процессами.

План проведения:

1) Приветствие участников группы.

2) Мини лекция – обсуждение: «Ваши познавательные процессы в свете стресса»

При стрессе обычно страдают все стороны когнитивной деятельности, в том числе такие базовые свойства интеллекта, как память и внимание. Нарушение показателей внимания в первую очередь обусловлено тем, что в коре больших полушарий человека формируется стрессорная доминанта, вокруг которой формируются все мысли и переживания. При этом концентрация произвольного внимания на других объектах затруднена и отмечается повышенная отвлекаемость.

В несколько меньшей степени страдает функция памяти. Тем не менее постоянная загруженность сознания обсуждением причин стресса и поиском выхода из него снижает емкость оперативной памяти, а измененный при стрессе гормональный фон вносит нарушения в процесс воспроизведения необходимой информации.

Следует отметить возможное нарушение нормального взаимодействия полушарий мозга при сильном эмоциональном стрессе в сторону большего доминирования правого, «эмоционального» полушария, и уменьшение влияния левой, «логической» половины коры больших полушарий на сознание человека. Все вышеназванные процессы не только являются следствием развития психологического стресса, но и препятствуют его успешному

и своевременному разрешению, так как снижение мыслительного потенциала затрудняет поиски выхода из стрессорной ситуации.

3) Упражнения по работе с эмоциями и когнициями

Упражнение №1 «Повышение творческой активности» (по Д.Скотту) или «Мозговой штурм»

Шаг 1. Записываем идеи и решения проблемы – без особых раздумий взять лист бумаги и написать первые, которые пришли Вам в голову решения данной проблемы. Это необходимо для того, чтобы исключить все Ваши возможные страхи и переживания за последующую неудачу, исключить все «тормоза» и влияние механизмов Вашего сознания, которые могут, а самое страшное, что наверняка возникнут при длительных размышлениях.

Шаг 2. Самооценка решений – это критико–аналитическая часть упражнения, которая позволит выявить годные и непригодные решения. Оценивать свои решения нужно по 5–ти бальной системе, от большого разумного и верного решения (оценка «5»), к самому нецелесообразному (оценка «2»).

Шаг 3. Отбор лучшего решения – это может быть один самый подходящий вариант, а может быть комбинация из нескольких, которые приведут к положительному решению проблемы.

Упражнение №2 «Снятие стресса» (по К. Шрайнеру)

Это есть своеобразное «очищение мозга» от «ненужных» мыслей.

Шаг 1. Прислушайтесь к своим чувствам, которые Вы испытываете во время стресса, возможно Вас «прошибает пот» или Вы напряженные от ожидания.

Шаг 2. Теперь специально сделайте так, чтобы прочувствовать тот момент, когда Вы сильно напряжены. Задайтесь вопросом и ответьте на него: «Ради чего и зачем я так напрягаюсь?».

Шаг 3. Теперь задайте себе следующий вопрос: «А что мне нужно для того, чтобы я почувствовал(–а) себя лучше?».

Шаг 4. На 2–3 минуты преувеличьте свои ощущения, пусть Вас на это время «прошибет пот» или наступит колоссальное напряжение. Ничего не предпринимая просто прочувствуйте это состояние и убедитесь в том, что оно занимает очень много энергии и сил, и что эта энергия тратиться в пустую.

Шаг 5. После проведенного эксперимента–наблюдения ответьте себе: «Нужно ли мне такое напряжение? Хорошо ли это для меня? Хочу ли я избавиться от него?».

Шаг 6. Следующим шагом будет осознание того, что Ваши требования создают чувство отчаяния.

Шаг 7. Приступаем непосредственно к релаксации. Для этого нужно представить, что все Ваши мышцы стали подобием податливого теста или поролона. Постарайтесь поймать состояние равновесия.

Шаг 8. «Очищаем свой мозг от ненужного» и делаем что–то конструктивное и нужное вместо того, чтобы впустую тратить свои силы и энергию для бесполезного напряжения или «прошибания».

Шаг 9. Последним шагом будет осознанная замена Ваших требований на Ваши предпочтения.

Упражнение №3 «Разрешение стрессовой ситуации методом «Взмаха» (по Р. Бендлеру)

Встаньте удобно или сядьте и закройте глаза. Теперь представьте себе, что у Вас в обеих руках по одной фотографии:

В одной руке карточка, где сфотографирована Ваша проблема или отрицательная ситуация, которую не желали бы видеть. Она мрачная, все негативное и размытое;

В другой руке карточка, где сфотографирована приятная ситуация в ярких разноцветных красках, глядя на которую Вас посещают положительные эмоции, такие как радость, успокоение, счастье и т.п.

Теперь одним взмахом, т.е. молниеносно опускайте негативную фотографию на колено, чтобы Вы ее перестали видеть, а позитивную поднимайте до уровня глаз.

Это упражнение необходимо делать в тот момент, когда стрессовая ситуация проявляется и у Вас наступает напряжение. Подобную молниеносную замену фотографий нужно делать до тех пор, пока положительный образ окончательно не вытеснит отрицательный.

- 4) Рефлексия по упражнениям и методу участниками группы
- 5) Ритуал прощания

Занятие 8 Аутогенная тренировка в работе со стрессом.

Цель: выработка навыков работы со стрессом посредством аутогенной тренировки, повышение жизненного тонуса и работоспособности в стрессорных ситуациях.

План проведения:

- 1) Приветствие участников группы.
- 2) Мини лекция: «Польза аутогенной тренировки для человека»

Одним из эффективных методов обретения навыка владения собой, несомненно, является аутогенная тренировка (сокращенно АТ). Названное понятие было введено создателем этого метода – немецким психотерапевтом Иогансом Генрихом Шульцем.

Методика аутогенной тренировки позволяет быстро вызывать

- ✓ полное расслабление мышц тела;
- ✓ ощущение тепла в конечностях с помощью произвольного влияния на тонус кровеносных сосудов;
- ✓ произвольная регуляция ритма сердечной деятельности;
- ✓ воздействие на глубину и ритм дыхания;
- ✓ умение вызывать чувство тепла в области живота и прохлады в области лба (Шульц И.Г., 1985).

Аутогенная тренировка применяется для восстановления трудоспособности после утомления, для регуляции эмоционального состояния и упражнения воли, для борьбы с бессонницей.

В основе аутогенной тренировки используется метод самовнушения. Наиболее благоприятным временем для самовнушения является период после ночного сна и перед засыпанием. Кроме утренних и вечерних часов, аутогенную тренировку можно проводить до 2 – 3 раз в течение дня в зависимости от распорядка жизни. Чтобы достичь максимального эффекта, необходимо заниматься ежедневно независимо от самочувствия. Обучаться АТ следует в позе, способствующей расслаблению. Наиболее удобным положением для тренировки является положение, лежа, второе положение – сидя в мягком кресле с подголовником и подлокотниками.

Нужно сесть на стул прямо, распрямить спину, а затем расслабить все скелетные мышцы. Голова опущена на грудь, глаза закрыты, ноги слегка расставлены и согнуты под тупым углом, руки лежат на коленях, не касаясь, друг друга, локти немного округлены.

Овладению АТ может препятствовать погружение в пассивное, неконтролируемое состояние дремоты и сна. Чтобы отогнать излишнюю сонливость, необходимо сделать 3 – 4 глубоких вдоха и выдоха и 3 – 4 раза сильно зажмурить глаза, не поднимая век. При этом необходимо убеждать себя, что сонливость проходит, наступает чувство покоя, расслабления, и продолжать тренировку.

- 3) Упражнения по аутогенной тренировке

Упражнение №1. Вызывание ощущения тяжести в теле.

Цель первого упражнения – добиться максимального расслабления произвольных мышц тела. Мысленно и последовательно произнесите следующие словесные формулы – внушения: «Я совершенно спокоен – 1 раз. Моя правая (левая) рука (нога) тяжелая – 5 раз». Выполняется упражнение не менее 3 раз в день в течение недели. Затем «Обе мои руки (ноги) тяжелые. Все тело тяжелое». В заключении самовнушения мысленно произнесите формулу «Я совершенно спокоен и расслаблен» – 1 раз.

При освоении данного упражнения вы научитесь вызывать ощущение тяжести во всем теле или в любой его части. Со временем можно будет сократить число словесных формул и количество их повторений. Для вызывания ощущения тяжести в теле будет достаточно произнести упрощенную формулу: «Мои руки и ноги тяжелые, тело тяжелое».

Упражнение №2. Целеполагание в расслабленном состоянии.

Примеры формул цели:

- 1) Для снижения тревожности: «Я верю (вдох) – в свою добрую судьбу (выдох)».
- 2) Для повышения уверенности: «Я (вдох) – совершенно спокоен (выдох) – и (вдох) – уверен в себе (выдох)».
- 3) Для улучшения настроения: «Я живу (вдох) – радостно (выдох) – и (вдох) – весело (выдох)».
- 4) Для повышения работоспособности: «Работа (вдох) – дается легко (выдох) – и (вдох) – приносит радость (выдох)».
- 5) Для повышения стрессоустойчивости: «Шум (вдох) – меня успокаивает (выдох)».
- 6) Для избавления от вредных привычек: «Воздержание (вдох) – приносит радость (выдох) – и (вдох) – покой (выдох)».

Упражнение № 3. Регуляция дыхания.

По мере того, как наступает расслабление тела, успокаивается и нормализуется дыхание. Этот процесс очень важен для организма, так как равномерное дыхание облегчает работу сердца, снимает состояние раздражения и гнева, приводит к общему успокоению, отвлекает от беспокоящих мыслей и чувств, нормализует сон. Каждая формула АТ должна произноситься на выдохе. При этом выдох должен быть несколько длиннее вдоха, превышая его по продолжительности примерно в 2 раза. Таким образом, регуляция дыхания присутствует во всех направлениях аутогенной тренировки.

- 4) Рефлексия по упражнениям и методу участниками группы
- 5) Ритуал прощания

Занятие 9 Эффективное планирование (тайм – менеджмент) и грамотное целеполагание.

Цель: выработка навыков работы со своим временем и целями, как профилактика появления стрессорных ситуаций.

План проведения:

- 1) Приветствие участников. Упражнение на разогрев группы.

Упражнение на разогрев: «НИКТО НЕ ЗНАЕТ, ЧТО Я...»

Каждый из участников (по кругу или в произвольном порядке) дополняет фразу: «Никто в группе не знает, что я...» Например: «Никто в группе не знает, что я сегодня не услышал звонок будильника», или «Никто в группе не знает, что больше всего на свете я люблю соленые огурцы», или «Никто в группе не знает, что мне снилось сегодня ночью... И я никому не скажу!».

Можно предложить участникам и другие фразы для дополнения:

- «А сегодня я лучше, чем вчера, потому что...»;
- «Я очень рад тому, что я...»;
- «Я готов горы свернуть, потому что...»;
- «Мы все сегодня будем...».

Важно, чтобы фразы носили позитивный или шуточный характер; их продолжение не должно вызывать у участников каких-то особых затруднений, грустных мыслей или чрезмерно глубокой рефлексии.

2) Мини лекция – обсуждение «Тайм менеджмент и постановка целей»

Основные принципы распределения времени и грамотной постановки цели:

1. Соотношение (60:40).

Опыт показывает, что лучше всего составлять план лишь на определенную часть отведенного времени (на 60%). События, которые трудно предусмотреть, отвлекающие моменты («поглотители» времени) не могут быть запланированы целиком без остатка.

2. Сведение задач воедино – план действий.

Чтобы составить хороший план расхода времени, важно всегда иметь представление о предстоящих делах. Целесообразно разделить их на долго-, средне- и краткосрочные задачи, установить их приоритетность и действовать в соответствии с ней.

3. Регулярность – системность – последовательность. Над планами времени нужно работать регулярно и системно, последовательно доводя до конца начатое дело.

4. Реалистичное планирование. Т.е. планировать нужно только такой объем задач, с которыми вы реально можете справиться.

5. Восполнение потерь времени. Восполнять потери времени лучше по возможности сразу, например лучше один раз дольше поработать вечером, чем в течение следующего целого дня нагонять утраченное накануне.

6. Фиксация результатов вместо действий.

Фиксировать в планах нужно результаты или цели, а не просто какие-либо действия, чтобы усилия были изначально направлены непосредственно на достижение цели. Это поможет избежать внеплановой деятельности.

7. Установление временных норм.

Опыт показывает, что на работу, как правило, тратится столько времени, сколько его имеется в распоряжении. Поэтому следует задавать точные временные нормы, предусматривать в плане ровно столько времени на то или иное дело, сколько оно действительно требует.

8. Срок исполнения.

Чтобы избежать промедления и откладывания дел, следует устанавливать точные сроки исполнения для всех видов деятельности.

9. Переработка – перепроверка.

План нужно постоянно перерабатывать и перепроверять с точки зрения того, могут ли те или иные задачи быть выполнены полностью.

10. Согласование временных планов. Чтобы успешнее претворять свои планы в жизнь, руководителю необходимо согласовывать их с планами других окружающих вас людей.

3) Упражнения по тайм – менеджменту и целеполаганию

Упражнение №1 «Чувство времени»

Цель: Осознание связи чувства времени с настроением.

Содержание: Участникам предлагается с закрытыми глазами после команды уловить тот момент, когда пройдет минута. Участник, по ощущению которого минута прошла, открывает глаза, молча поднимает руку и продолжает сидеть молча, пока все не откроют глаза. Ведущий по часам определяет, когда пройдет минута. Участники делятся на три группу: те, кто поднял руку раньше того момента, когда истечет минута; те, кто поднял руку позже; те, кто примерно точно уловил момент.

Упражнение №2

Инструкция: Разделите лист бумаги на шесть равных колонок. В первой колонке запишите все Ваши цели на сегодняшний день (конкретная дата). После того как первая колонка заполнена ведущий обращает внимание участников ко второй колонке. Теперь

напишите Ваши цели на ближайшую неделю. После того как вторая колонка заполнена ведущий обращает внимание участников к третьей колонке. Теперь напишите Ваши цели на ближайший месяц. После того как третья колонка заполнена ведущий обращает внимание участников к четвертой колонке. Теперь напишите Ваши цели на ближайший год. После того как четвертая колонка заполнена ведущий обращает внимание участников к пятой колонке. Теперь напишите Ваши цели на ближайшие пять лет. После того как пятая колонка заполнена ведущий обращает внимание участников к последней колонке. Теперь напишите Ваши цели на всю жизнь.

По окончании заполнения колонок ведущий дает обобщенную интерпретацию, указывает возможные варианты затруднения в выполнении упражнения и объясняет их причины. Далее участникам предлагается соединить стрелками взаимосвязанные цели, на их взгляд. Возможно, чем больше таких стрелок получается, тем более простроен жизненный план.

Выберите три наиболее важные цели. Рядом укажите средства и ресурсы. Из трех указанных, попытайтесь определить самую главную, значимую для Вас. Участники поочередно зачитывают свои цели, а ведущие их записывают, группируя на доске (4–5 групп).

Упражнение №3

Условия хорошей сформулированности (“Хорошо сформулированный результат”)

РЕЗУЛЬТАТ 1. Чего я хочу?

ПРИЗНАКИ 2. Как я узнаю, что достиг цели? Что я увижу, услышу, почувствую, смогу сделать?

УСЛОВИЯ 3. Где, когда и с кем мне это необходимо и желательно? Где, когда и с кем – нежелательно?

СРЕДСТВА 4. Чего мне не хватает, чтобы достичь цели? Каких ресурсов?

ОГРАНИЧЕНИЯ 5. Почему я не достиг цели раньше?

ПОСЛЕДСТВИЯ 6. Что произойдет, если я достигну цели?

Что произойдет, если не достигну?

Что не произойдет, если достигну цели?

Что не произойдет, если не достигну цели?

ЦЕННОСТЬ 7. Стоит ли цель моих усилий? Почему?

4) Рефлексия участниками группы по методу и упражнению

5) Ритуал прощания

Занятие 10 Повышение самооценки в достижении целей.

Необходимые материалы к занятию: бумага, ручки.

Упражнение «Закончи предложения»

Цель: Создание доверительной рабочей обстановки.

Содержание: Участникам предлагается написать окончание к предложениям:

✓ Я очень хочу, чтобы в моей жизни было...

✓ Я пойму, что счастлив, когда...

✓ Чтобы быть счастливым сегодня, я (делаю)...

Затем участники про себя прочитывают написанное и вслух говорят о том, что они написали. Какой пункт вызвал у каждого из них затруднения?

Упражнение «Цели и дела»

Цель: развитие умения планировать свои дела, ставить реальные выполнимые цели и достигать их.

Содержание: Участникам за две минуты предлагается написать планы, как можно провести ближайший вечер: необходимо включить фантазию и написать как можно больше вариантов. Варианты зачитываются, и выбирается наиболее часто встречающийся. После этого ребятам предлагается назвать те дела и поступки, которые помогут осуществить

задуманное. Список дел записывается на доске. Затем определяется, сколько времени они готовы потратить на выполнение этих дел, и к какому сроку эти дела должны быть завершены.

Обсуждение: помогает ли планирование дел достичь желаемой цели.

Упражнение «Сегодня первый день твоей оставшейся жизни»

Цель: Развитие мотивации к достижению целей.

Содержание: Участникам предлагается представить, что сегодня первый день их оставшейся жизни, и поделиться, как они хотят его провести, чего важно добиться, что сделать, увидеть, почувствовать.

В последующем обсуждении всем ребятам предлагается высказаться, что оказалось наиболее трудным в этом задании: поставить цель или представить, что сегодня первый день. Для чего было придумано такое задание – попытаться представить свой первый день? Поскольку участники уже выбрали для себя ближайшие жизненные цели, они могут начинать двигаться вперед к их достижению!

Заметки для ведущего Обычно трудно представить, что сегодня первый день, уже ведь столько прожито. Нужно напомнить часовой циферблат. Секундная стрелка каждый оборот начинает снова. Вот так же и нужно представить свой первый день: я проснулся утром, и начался мой первый день, начался мой новый путь.

Упражнение «Дружеские руки»

Цель: Достижение состояния расслабления, снятие межличностных барьеров.

Содержание: Участники выстраиваются в шеренгу. Первый участник проходит вдоль строя и обменивается рукопожатием с каждым, становится в конец шеренги, движение начинает оказавшийся первым и т. д., пока каждый не пройдет вдоль строя. Вопрос для обсуждения: приятно ли было чувствовать дружеские рукопожатия?

Рефлексия

Цель: Получение обратной связи.

Содержание: Ребята делятся впечатлениями о занятии, что им понравилось, а что нет.

Занятие 11 Успешное прохождение экзаменов – это реально!

Цель: создать условия позитивного восприятия итоговых государственных экзаменов у выпускников, провести повторную диагностику.

План проведения:

1) Мини лекция – мотиватор:

ЕГЭ – лишь одно из жизненных испытаний, многие из которых еще предстоит пройти. Не придавайте событию слишком высокую важность, чтобы не увеличивать волнение.

При правильном подходе экзамены могут служить средством самоутверждения и повышением личностной самооценки.

Заранее поставьте перед собой цель, которая Вам по силам. Никто не может всегда быть совершенным. Пусть достижения не всегда совпадают с идеалом, зато они Ваши личные. Не стоит бояться ошибок. Известно, что не ошибается тот, кто ничего не делает.

Люди, настроенные на успех, добиваются в жизни гораздо больше, чем те, кто старается избегать неудач. Будьте уверены: каждому, кто учился в школе, по силам сдать ЕГЭ. Все задания составлены на основе школьной программы. Подготовившись должным образом, Вы обязательно сдадите экзамен.

Накануне экзамена

С вечера перестань готовиться, прими душ, соверши прогулку. Выспись как можно лучше, чтобы встать отдохнувшим, с ощущением своего здоровья, силы, «боевого» настроения.

Ведь экзамен – это своеобразная борьба, в которой нужно проявить себя, показать свои возможности и способности.

В пункт сдачи экзамена ты должен явиться, не опаздывая, лучше за полчаса до начала тестирования. При себе нужно иметь пропуск, паспорт (не свидетельство о рождении) и несколько (про запас) гелевых или капиллярных ручек с черными чернилами.

Во время экзамена

Сосредоточься! После выполнения предварительной части тестирования (заполнения бланков), когда ты прояснил все непонятные для себя моменты, постарайся сосредоточиться и забыть про окружающих. Для тебя должны существовать только текст заданий и часы, регламентирующие время выполнения теста. Торопись не спеша! Жесткие рамки времени не должны влиять на качество твоих ответов. Перед тем, как вписать ответ, перечитай вопрос дважды и убедись, что ты правильно понял, что от тебя требуется.

Начни с легкого! Начни отвечать на те вопросы, в знании которых ты не сомневаешься, не останавливаясь на тех, которые могут вызвать долгие раздумья. Тогда ты успокоишься, голова начнет работать более ясно и четко, и ты войдешь в рабочий ритм. Ты как бы освободишься от нервозности, и вся твоя энергия потом будет направлена на более трудные вопросы.

Пропускай! Надо научиться пропускать трудные или непонятные задания. Помни: в тексте всегда найдутся такие вопросы, с которыми ты обязательно справишься. Просто глупо недобрать очков только потому, что ты не дошел до «своих» заданий, а застрял на тех, которые вызывают у тебя затруднения.

Читай задание до конца! Спешка не должна приводить к тому, что ты стараешься понять условия задания «по первым словам» и достраиваешь концовку в собственном воображении. Это верный способ совершить досадные ошибки в самых легких вопросах.

Думай только о текущем задании! Когда ты видишь новое задание, забудь все, что было в предыдущем. Как правило, задания в тестах не связаны друг с другом, поэтому знания, которые ты применил в одном (уже, допустим, решенном тобой), как правило, не помогают, а только мешают сконцентрироваться и правильно решить новое задание. Этот совет дает тебе и другой бесценный психологический эффект – забудь о неудаче в прошлом задании (если оно оказалось тебе не по зубам). Думай только о том, что каждое новое задание – это шанс набрать очки.

Исключай! Многие задания можно быстрее решить, если не искать сразу правильный вариант ответа, а последовательно исключать те, которые явно не подходят. Метод исключения позволяет в итоге сконцентрировать внимание всего на одном – двух вариантах, а не на всех пяти–семи (что гораздо труднее).

Запланируй два круга! Рассчитай время так, чтобы за две трети всего отведенного времени пройти по всем легким заданиям («первый круг»). Тогда ты успеешь набрать максимум очков на тех заданиях, а потом спокойно вернуться и подумать над трудными, которые тебе вначале пришлось пропустить («второй круг»).

Проверь! Оставь время для проверки своей работы, хотя бы, чтобы успеть пробежать глазами и заметить явные ошибки. Угадывай! Если ты не уверен в выборе ответа, но интуитивно можешь предпочесть какой–то ответ другим, то интуиции следует доверять! При этом выбирай такой вариант, который, на твой взгляд, имеет большую вероятность. Не огорчайся! Стремись выполнить все задания, но помни, что на практике это нереально. Учитывай, что тестовые задания рассчитаны на максимальный уровень трудности, и количество решенных тобой заданий вполне может оказаться достаточным для хорошей оценки.

2) Повторная диагностика тревожности и саморегуляции выпускников.

Диагностический инструментарий:

№ п/п	Наименование методики	Цель
1	Методика оценки тревожности (STAI) Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина	Выявление уровня ситуативной и личностной тревожности обучающихся
2	Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой	Определение уровня развития волевой саморегуляции
3	Анкетирование на тему «Готовность к ЕГЭ (ОГЭ)» М.Ю. Чибисовой	Выявление личного отношения к ситуации экзамена у выпускников

Диагностика проводится параллельно в опытной и контрольной группах. Далее следует итоговая обработка данных и анализ первичной и вторичной диагностики с целью проверки поставленной гипотезы.

3) Рефлексия участников коррекции относительно программы и проделанной работы в целом.

4) Ритуал прощания с группой. Заключительная речь ведущего, оценка проделанной работы и похвала участников.

«Сводные таблицы данных по диагностическому инструментарию 2 среза»

Данные методики исследования тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина

№ п/п	Группа	СИТУАТИВН	ЛИЧНОСТН
2С1	Э	29	42
2С2	Э	35	41
2С3	Э	36	36
2С4	Э	29	38
2С5	Э	34	42
2С6	Э	34	43
2С7	Э	32	39
2С8	Э	37	47
2С9	Э	34	38
2С10	Э	31	40
2С11	Э	34	42
2С12	Э	34	46
2С13	Э	33	42
2С14	Э	35	39
2С15	Э	34	43
2С16	Э	37	48
2С17	Э	34	44
2С18	К	37	61
2С19	К	37	53
2С20	К	39	50
2С21	К	46	61
2С22	К	38	49
2С23	К	34	46
2С24	К	35	60
2С25	К	37	59
2С26	К	38	48
2С27	К	38	42
2С28	К	42	59
2С29	К	41	55
2С30	К	36	47
2С31	К	32	45
2С32	К	36	59
2С33	К	41	50
2С34	К	38	48
2С35	К	44	62
2С36	К	36	51
2С37	К	37	55

Данные опросника «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой

№ п/п	Группа	Планиров	Моделир	Программ	Оценка	Гибкость	Самост	Общуров
2С1	Э	7	6	6	4	6	4	32
2С2	Э	5	9	7	6	8	6	35
2С3	Э	4	6	8	8	4	4	26
2С4	Э	8	6	4	6	5	8	38
2С5	Э	6	8	8	7	7	4	39
2С6	Э	4	6	7	5	8	8	37
2С7	Э	8	9	8	8	6	6	35
2С8	Э	7	7	9	5	6	5	29
2С9	Э	8	8	5	8	8	6	42
2С10	Э	9	7	7	7	7	8	38
2С11	Э	5	6	9	6	6	7	32
2С12	Э	8	5	7	7	8	6	35
2С13	Э	5	9	8	7	6	8	31
2С14	Э	7	7	5	8	4	5	28
2С15	Э	6	6	4	9	8	7	37
2С16	Э	4	8	9	7	4	7	35
2С17	Э	6	5	8	6	7	5	34
2С18	К	5	6	6	5	6	4	24
2С19	К	4	6	4	4	3	5	26
2С20	К	5	6	7	4	6	6	13
2С21	К	3	5	4	2	5	3	33
2С22	К	6	5	5	3	6	2	21
2С23	К	2	4	2	4	4	5	16
2С24	К	4	4	5	3	5	6	18
2С25	К	5	2	3	5	6	3	19
2С26	К	3	7	4	4	3	4	14
2С27	К	3	5	4	7	5	4	24
2С28	К	3	5	4	3	4	3	21
2С29	К	3	4	6	4	6	5	12
2С30	К	4	4	5	7	5	4	18
2С31	К	6	6	4	7	4	2	18
2С32	К	3	4	6	6	5	5	22
2С33	К	7	6	4	4	4	4	24
2С34	К	5	5	3	7	2	2	16
2С35	К	6	4	4	4	7	5	19
2С36	К	3	6	5	3	4	2	21
2С37	К	4	3	7	4	6	4	23

Данные анкетирования «Готовность к ЕГЭ (ОГЭ)» М.Ю. Чибисовой

№ п/п	Группа	Процедура	Тревога	Саморегуляция
2С1	Э	50	30	27
2С2	Э	39	25	18
2С3	Э	41	29	22
2С4	Э	39	29	19
2С5	Э	49	30	25
2С6	Э	48	38	30
2С7	Э	38	25	24
2С8	Э	41	30	22
2С9	Э	37	19	16
2С10	Э	37	18	10
2С11	Э	36	33	24
2С12	Э	38	36	25
2С13	Э	35	31	22
2С14	Э	36	26	23
2С15	Э	33	24	18
2С16	Э	33	22	17
2С17	Э	23	15	15
2С18	К	28	20	10
2С19	К	41	34	24
2С20	К	37	33	27
2С21	К	45	31	23
2С22	К	41	28	27
2С23	К	44	28	28
2С24	К	31	26	25
2С25	К	33	26	18
2С26	К	38	26	21
2С27	К	47	29	23
2С28	К	48	36	27
2С29	К	47	34	22
2С30	К	47	36	29
2С31	К	41	26	30
2С32	К	35	23	11
2С33	К	41	32	30
2С34	К	40	31	30
2С35	К	43	29	25
2С36	К	40	24	28
2С37	К	48	22	11

«Статистическая обработка данных 2 среза критерием Манна–Уитни»

Ранги

Группа	N	Средний ранг	Сумма рангов
ЛИЧНТРЕВОЖНОСТЬ Экспериментальная группа	17	9,94	169,00
Контрольная группа	20	26,70	534,00
Всего	37		

Статистики критерия^b

	ЛИЧНТРЕВОЖНОСТЬ
Статистика U Манна-Уитни	16,000
Статистика W Уилкоксона	169,000
Z	-4,703
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,000
Точная знч. [2*(1-сторонняя Знач.)]	,000 ^a

«Психолого – педагогические рекомендации по профилактике феноменов экзаменационного дистресса у учащихся выпускных классов»

Для учащихся выпускных классов:

1. Нельзя оставлять пустым поле для ответа. В случае непонимания задания или нехватки знаний необходимо написать хоть что-нибудь. За это вам не снизят баллы.
 2. Важно аккуратно заполнять бланки, чтобы компьютер правильно считал ответы. Помарки, зачеркивания и неосторожность в работе с бланками могут сказаться на ваших результатах.
 3. Не стоит стесняться задавать вопросы экзаменаторам. В их обязанности входит пояснять задания (но не разбирать их).
 4. Нельзя игнорировать черновик. Переписывая письменную часть в чистовик, нельзя делать этого машинально, иначе можно автоматически перенести ошибки и зачеркивания.
 5. Рассмотрите ситуации форс – мажора. Если что-то пойдёт не так, как должно, необходимо иметь запасной план действий.
 6. Рекомендуется развивать звенья планирования и программирования, что позволит компенсировать недостаточное развитие звеньев моделирования и оценки результатов. Низкая развитость моделирования компенсируется наращиванием способности к общей саморегуляции, хотя может не достигать одинаковой степени развитости с планированием и программированием.
- По возникающим вопросам у родителей, педагогов и самих обучающихся рекомендуется обращаться за консультацией к психологу.

Педагогическому коллективу:

1. Необходимо обеспечить реальный успех выпускника в какой-либо деятельности (организаторская, творческая, учебная). Меньше критиковать и больше подбадривать, причем не сравнивать с другими, а только с самим собой, оценивая улучшение результатов.
2. Необходим щадящий режим оценивания результатов в той области, в которой успехи выпускника невелики. Не фиксировать внимание на неудачах, поощрять успехи и положительную динамику результатов.
3. Поддержание доверительного контакта и теплых эмоциональных отношения тоже могут снизить общую тревожность.
4. Необходимо изучать систему личных отношений выпускника, для того чтобы целенаправленно формировать эти отношения, для создания благоприятного эмоционального климата.
5. Не оставлять без внимания непопулярных выпускников. Следует выявить их и развить у них положительные качества, поднять заниженную самооценку, уровень притязаний, чтобы улучшить их положение в системе межличностных взаимоотношений.
6. Мотивировать выпускников на успех, включая в активную общественную жизнь. Прививать им активную жизненную позицию.

Родителям учащихся:

1. Участвовать и поддерживать выпускника в его учебной деятельности, интересоваться ее результатами и достижениями.
2. Установить доверительный контакт с выпускником. Это позволит получать объективные сведения об учебной деятельности и снизит страх передать информацию родителям.
3. Снизить уровень стресса помогает знание процедуры экзамена. Минимум за 2 недели сядьте с ребёнком и внимательно прочитайте, как проходит ОГЭ или ЕГЭ.

4. Не тревожьтесь о количестве баллов, которые ребенок получит на экзамене, и не критикуйте ребенка после экзамена. Внушайте ребенку мысль, что количество баллов не является совершенным измерением его возможностей.

5. Предоставьте ребенку часы. На экзамене необходимо следить за временем. Отмечайте, сколько минут уходит на то или иное задание. И очень важно – оставить 10-15 минут на то, чтобы глазами «пробежаться» по выполненной работе.

6. Контролировать режим дня и питания. Следить за общим соматическим здоровьем выпускника.

7. Соблюдать информационную Интернет – безопасность. Помогать выпускнику в работе с онлайн – сервисами по подготовке к экзаменам.

8. Предоставлять выпускнику возможность самостоятельного выбора в учебной и будущей профессиональной деятельности, после освещать последствия и будущие действия с вашей стороны и со стороны выпускника.