

Титульный лист

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К СДАЧЕ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА.....	8
1.1. Проблема психологической готовности к деятельности в трудах отечественных и зарубежных ученых.....	8
1.2. Условия формирования психологической готовности учащихся к ЕГЭ в исследованиях различных авторов.....	15
1.3 Возрастная обусловленность формирования психологической готовности учащихся к ЕГЭ.....	25
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	28
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ЕГЭ..	30
2.1 Организация и методы исследования.....	30
2.2 Степень проявления индикаторов психологической готовности учащихся к ЕГЭ.....	37
2.3 Модель формирования психологической готовности учащихся к ЕГЭ и пути формирования компонентов психологической готовности учащихся к ЕГЭ.....	46
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	54
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	55
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	62
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	63

ВВЕДЕНИЕ

Единый государственный экзамен во многом решающее событие в жизни старшеклассника. Это не только итоговая оценка всех накопленных за 11 школьных лет знаний, но и, одновременно, вступительный экзамен в ВУЗ. Это обстоятельство освобождает выпускника от дополнительных испытаний при поступлении на обучение по специальности, но вместе с тем в разы усиливает значимость результатов ЕГЭ. Кроме того, сама процедура единого экзамена содержит достаточно строгие правила проведения. Это и незнакомые учителя, сопровождающие экзамен, и незнакомое помещение, и сама форма письменного тестирования, не дающая возможности поправить свой ответ в речи, как на традиционном экзамене, где есть шанс скорректировать ответ, видя реакцию педагога или отвечая на наводящий, дополнительный вопрос. Также, в отличие от традиционного экзамена, где, вытянув билет учащийся отвечает на один или два вопроса по предмету, в тестах ЕГЭ нужно продемонстрировать знания по всем темам и разделам предмета сразу. Такие экзаменационные испытания являются серьезной психологической нагрузкой для старшеклассников. Даже для хорошо подготовленного человека это не только проверка качества знаний, но и психологических свойств и особенностей личности, умения совладать с ситуацией и организовать себя. Как важно в этот ответственный период найти в себе те качества, те ресурсы и тот стиль поведения, которые помогут достойно пройти все испытания. В связи с этим успешность старшеклассника зависит не только от академической, но и от психологической подготовки. Высокий уровень экзаменационного стресса, актуализируют потребность сохранения и поддержания психологических ресурсов личности старшеклассника.

При этом очевидно противоречие, с одной стороны, постоянно совершенствуются контрольно - измерительные методы оценки знаний и, с

другой стороны, немногочисленны разработки проблемы формирования адекватной психологической готовности учащихся к ЕГЭ. Учеными очерчено большое количества психологических факторов, так или иначе коррелирующих с формированием психологической готовности учащихся к ЕГЭ. Это и личные качества подростка, его когнитивные, регуляторные способности, эмоциональная, мотивационная сферы, а также влияние родителей и семьи, установки педагогов. Однако, за прошедшие почти двенадцать лет после повсеместного введения обязательной формы прохождения учащимися итоговой аттестации в форме единого государственного экзамена, можно наблюдать редкие исследования лишь некоторых условий значимых для формирования психологической готовности школьников к ЕГЭ. Проблема психологической готовности учащихся к ЕГЭ по сравнению с методическим сопровождением предметной подготовки на наш взгляд недостаточна раскрыта и осмысленна. Авторское представление о целостной модели составляющих психологической готовности учащихся к ЕГЭ отражено в работах М.Ю. Чибисовой [47], В.И. Моросановой [26], Е.А. Митициной [23], другие ученые рассматривают одну из сторон психологической готовности: развитие стрессоустойчивости П.В. Андреев [1]; влияние личностных психологических особенностей на учебную деятельность Л.Ю. Еремина [14], регуляторные качества старшеклассников Е.В. Филиппова [44;45]. Существует социальный запрос на психологическое сопровождение старшеклассников и при необходимости коррекцию и развитие уровня их психологической готовности. Особое внимание психологов педагоги некоторых гимназий и лицеев обращают на учащихся с высокими результатами в учебе, а именно потенциальных медалистов и призеров олимпиад. Ввиду того, что некоторые из них, показав отличные академические знания, зачастую проявляют неуверенность в себе, эмоциональную нестабильность, а порой и соматические нарушения [39].

По данным российских авторов, в период подготовки и сдачи итоговых экзаменов у школьников регистрируются выраженные нарушения вегетативной регуляции сердечно-сосудистой системы, которые проявляются в повышении частоты сердечных сокращений, увеличении артериального давления, возрастании уровня мышечного и психоэмоционального напряжения [48].

Все это требует новых психологических сведений о компонентах психологической готовности к экзамену, их связи, а также особенностях сочетания качеств психологической готовности к ЕГЭ у учащихся с различной предметной успеваемостью, о принципах построения программы коррекции и психологической помощи выпускникам.

Научная проблема, решению которой посвящена работа, это насыщение сведениями о содержании, условиях, структуре психологической готовности учащихся к ЕГЭ для построения эффективных программ психологической помощи учащимся в совладании с ситуациями контрольно-оценочных мероприятий.

Объект исследования: Психологическая готовность личности к деятельности.

Предмет исследования: Психологическая готовности учащихся к единому государственному экзамену.

Цель исследования: разработать модель психологической готовности учащихся к ЕГЭ.

Задачи исследования:

- а) проанализировать содержание понятия «психологическая готовность к деятельности» в зарубежной и отечественной психологической науке;

- б) рассмотреть различные исследования по проблеме психологической готовности учащихся к ЕГЭ;
- в) уточнить понятия, обуславливающие формирование психологической готовности учащихся к ЕГЭ;
- г) провести эмпирическое исследование степени развитости качеств психологической готовности учащихся к ЕГЭ;
- д) выявить наличия связи индикаторов психологической готовности учащихся к ЕГЭ;
- ж) выявить различия в степени развитости качеств психологической готовности к ЕГЭ между группой академически успешных учащихся и учащихся академически нормативных;
- е) разработать и описать модель психологической готовности к ЕГЭ.

Гипотеза исследования № 1: Мы предполагаем, что существует связь между индикаторами психологической готовности учащихся к ЕГЭ

Гипотеза исследования №2: Мы предполагаем, что существуют различия в степени развитости качеств психологической готовности к ЕГЭ между группой академически успешных учащихся и учащихся академически нормативных;

Теоретико-методологическая основа исследования опирается

на принципы деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин) и на теоретический подход В.Н. Мясищева об отношении к деятельности:

- принцип единства сознания и деятельности;
- отношение, как единство субъекта и объекта.

Для проверки выдвигаемой гипотезы и решения поставленных задач применялись следующие *методы исследования:*

а) теоретические (анализ, сравнение и обобщение исследований по проблеме психологической готовности к деятельности и психологической готовности учащихся к ЕГЭ);

б) эмпирический, психодиагностический (для определения отношения старшеклассников к понятию психологическая готовность к ЕГЭ мы применяли опрос в виде анкетирования; для определения уровня сформированности компонентов психологической готовности учащихся к ЕГЭ психодиагностический метод «Стиль саморегуляции поведения - ССПМ» В.И. Моросановой; шкала тревоги Спилбергера в модификации Ю.Ханина (STAI); тест Мюнстерберга;

в) математические (статистические методы обработки эмпирических данных: U-критерий Манна-Уитни, критерий Спирмена, кластерный анализ).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К СДАЧЕ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА

1.1. Проблема психологической готовности к деятельности в трудах отечественных и зарубежных ученых

Для понимания явления психологической готовности и попытки проанализировать теоретические и практические исследования по данной теме были изучены результаты научных работ отечественных и зарубежных ученых (М.И.Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.Д.Левитов, Е.П. Ильин, В.М.Мясищев, А.А.Ухтомский, Д.Н.Узнадзе, А.Ц.Пуни, Е.Г.Козлов, и др.)

В истории развития понятия «психологическая готовность» оно рассматривалось в основном как готовность к действию (оперативную готовность или готовность на совершение отдельного действия, либо настроенность спортсмена к конкретному состязанию) [11].

А.А. Ухтомский понимал готовность как «оперативный покой», механизм которого опирается на подвижность нервных процессов, обеспечивающих переход от оперативного покоя к срочному действию [12].

В Большом психологическом словаре мы также находим только определение «готовность к действию», которое трактуется как состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий [3]. Конкретное состояние готовности к действию определяется сочетанием факторов, характеризующих разные уровни, стороны готовности.

Понятие же психологической готовности к деятельности более широкое и изучается относительно недавно. М.И.Дьяченко и

Л.А.Кандыбович обобщая исследования по проблеме психологической готовности человека к различным видам деятельности выделяют общее понимание и признаки психологической готовности у различных авторов, подразделяя подходы на функциональный и личностный уровни. Из данных обобщений видно, что А.Ц. Пуни, изучая состояние психологической готовности к соревнованиям, определял его как уверенность в своих силах, стремление бороться до конца, оптимальный уровень эмоционального возбуждения, помехоустойчивость, способность управлять своими действиями и чувствами. Е.Г. Козлов же считал признаками психологической готовности к соревнованиям установку на участие в соревнованиях, способность к мобилизации сил, эмоциональную устойчивость. Р.А. Гаспарян и М.А. Мазмазян, рассматривая психологическую готовность артистов к выступлениям, признаки данного понятия формулировали как «трезвую уверенность в своих силах, индивидуальный оптимальный уровень эмоционального возбуждения, личностные притязания достигнуть высококачественного художественного выступления.»[12]

В отличии от вышеназванных авторов, отнесенных М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович к личностному уровню, приводится и ряд ученых исследующих психологическую готовность на функциональном уровне. Н.Д. Левитов подразделял изучаемое понятия на длительную готовность (например, у музыканта «способного и образованного в своей области») и временное состояние готовности, которое он называл «предстартовым состоянием», а признаком готовности считал предстартовую активизацию психических функций. Ученый отмечал три вида предстартового состояния готовности: обычную, повышенную и пониженную [12]. Обычная готовность часто бывает у человека перед работой, к которой он привык и к которой в данное время не предъявляется повышенных требований. Состояние же повышенной готовности вызывается новизной или

творческим характером деятельности. Особым стимулированием и хорошим физическим самочувствием. Пониженная готовность может вызываться сильной и неконтролируемой эмотивностью личности и проявляться в отвлечении внимания, несобранности, ошибочных действиях. Е.П. Ильин называет психологическую готовность к деятельности оптимальным рабочим состоянием и признаком такого состояния считает максимальное функционирование системы, а именно длительное сохранение работоспособности, наиболее скорую вработываемость и восстановление сил, адекватность реакций на внешние воздействия, слаженность в работе всех систем (ритмичность, синхронность). Он также отмечал, что состояние готовности отражает возникновение целевой доминанты, направляющей сознание человека на достижение высокого результата, и готовность бороться с любыми трудностями во время предстоящей деятельности [17]. В. Н. Пушкин и Л.С. Нерсисян в понимании готовности к экстремальной деятельности определяли его как бдительность и признаками готовности считали наличие у субъекта образа структуры действия, определенное функционирование и психическое состояние, обеспечивающее быстроту трудового действия, постоянное направление сознания на выполнение необходимого действия [12].

Для понимания сущности психологической готовности к деятельности важное значение имеют исследования, посвященные феномену установки. Д.Н. Узнадзе экспериментально показал влияние установки на результат деятельности. В его концепции установка является готовностью личности к активности в определенном направлении и возникает на основе взаимодействия актуальной потребности и внешней среды, которая влияет на человека в данный момент.

Анализируя и сопоставляя фактические данные, авторы (М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович) отмечают, что установка и психологическая

готовность являются состояниями, отличающимися друг от друга по своей конкретно-психологической природе. В одном случае имеет место актуализация сформированных в предшествующих опытах психических явлениях, в другом случае психологическое образование возникает под влиянием задачи, требований обстановки. А также ученые отмечают, что только в некоторых случаях состояния готовности и установки совпадают, обычно же готовность — более сложное структурное образование. Исследования М.И.Дьяченко и Л.И.Кандыбович показали, что динамическую структуру состояния психологической готовности к сложным видам деятельности составляют следующие взаимосвязанные элементы:

а) осознание своих потребностей, требований общества или поставленной задачи;

б) осознание целей, решение которых приведет к удовлетворению потребностей или выполнению поставленной задачи;

в) осмысливание и оценка условий, в которых будут протекать предстоящие действия, актуализация опыта, связанного в прошлом с решением задач и выполнением требований подобного рода;

г) определения на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности наиболее вероятных и вспомогательных способов решения задач или выполнение требований;

д) прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата;

е) мобилизация сил в соответствии с условиями и задачей, самовнушение в достижении целей [12].

Интересную взаимосвязь замечает В.Ф. Жукова, анализируя исследования В.Н. Мясищева по проблеме отношения как одного из

регулирующих механизмов поведения человека и его деятельности. В.Н. Мясищев, исследуя экзопсихику как отношение индивида к окружающей среде, пришел к выводу, что психологическое отношение человека является целостной системой индивидуальных, осознанных связей личности с многообразными сторонами объективной действительности. Это система определяет его личностный опыт, действия и переживания. [28] Важно, отмечает В.Ф. Жукова, что отношение может быть рассмотрено как один из показателей готовности, поскольку оно выступает, как активная, интегрированная, избирательная готовность, основанная на опыте личности взаимодействовать с разными сторонами действительности. В. Ф. Жукова предлагает следующую классификацию уровней готовности [15:

а) Высокий (самостоятельность в постановке и решении новых задач, адекватность оценки и самооценки профессионально важных качеств, способность к эффективному решению задач в условиях дефицита времени и т. д.);

б) Средний (средний уровень приведенных выше качеств);

в) Низкий (неумение самостоятельно ставить и решать затруднительные задачи, неадекватная оценка и самооценка профессионально важных особенностей деятельности).

И далее автор заключает, что психологическая готовность — это сложное личностное новообразование, которое включает взаимодействие мотивационного, эмоционально-волевого, ориентировочно — мобилизационного, познавательно-оценивающего, операционно-деятельного, когнитивного компонентов. А критериями определения психологической готовности к определенным видам деятельности будет, по мнению ученого, уровень развития отмеченных выше компонентов [там же].

Р. Д. Санжаева отмечает, что методологически психологическая готовность к деятельности как категория, объясняющая внутреннюю

психологическую реальность, является связующим звеном между «психическим состоянием» и «психическим процессом». По мнению ученого психологическая готовность — это комплексная, интегральная характеристика психологического содержания субъекта, поэтому точно определить ее границы весьма непросто и поэтому Р.Д.Санжаева предлагает рассматривать проблему психологической готовности к деятельности через понятие психологического механизма, выделяя в своем исследовании механизмы локус контроля, идентификации и динамического равновесия. Далее автор, очерчивая структуру психологической готовности, включает в нее мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой и оценочный компоненты. При этом выделяя мотивационный компонент, как «стержневое, направляющее образование» в целостной структуре психологической готовности. Однако, Р.Д.Санжаева высказывает предположение, что и самый «хороший» мотив может быть не реализован по целому ряду психологических, социальных и иных обстоятельств. Это «в равной мере относится и к психологической готовности в целом, которая может быть заблокирована, например, неадекватным физическим состоянием (неготовностью) человека. Иными словами, готовность действительно может иметь место, но в конкретный момент времени не проявляться, т.е. быть заблокированной, делая подготовленного человека в данный момент не готовым к осуществлению деятельности.» Поэтому, замечает автор, необходимо подразделять длительную подготовленность, как долговременную характеристику и оперативную готовность, как состояние психологической мобилизации к деятельности, а это во многом зависит от психологических механизмов конкретной деятельности [38].

Несомненно, исследования и выводы ученых по проблеме психологической готовности к деятельности формируют представление об общих чертах и признаках феномена психологической готовности.

Обобщая различные наработки, можно сформулировать следующие выводы:

- а) большинство ученых определяют понятие психологической готовности как состояние на фоне которого происходят психические процессы. И лишь немногие говорят об этом феномене, как о качестве личности;
- б) состояние психологической готовности имеет динамическую структуру;
- в) психологическая готовность многокомпонентна (мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный и другие компоненты);
- г) критерием определения готовности многие выдвигают уровень развитости его компонентов и способность самостоятельно определять тактику и стратегию осуществления деятельности;
- д) различают длительную подготовленность и мобилизационную готовность.

Научный интерес исследователей в данных работах сосредоточен в основном на психологической готовности специалистов к осуществлению профессиональной деятельности. Однако, как отмечает Р.Д. Санжаева, каждая деятельность уникальна, поэтому структура психологической готовности к каждой конкретной деятельности должна изучаться специально и может быть специфичной не только по содержанию, но и по структуре входящих в нее компонентов [38]. В связи с этим рассмотрим различные подходы в изучении психологической готовности учащихся к ЕГЭ.

1.2 Условия формирования психологической готовности учащихся к ЕГЭ в исследованиях различных авторов

Почти одновременно с введением новой формы аттестации выпускников средних общеобразовательных учреждений ученые начали проводить исследования психологических и иных условий, влияющих на успешное осуществление учащимися экзаменационной деятельности в условиях ЕГЭ.

Л.Ю. Еремина в качестве факторов, влияющих на успешность экзаменационной деятельности, выделяет следующие личностные особенности:

- а) мотивацию;
- б) уровень притязаний;
- в) самооценку;
- г) уровень тревожности личности [14].

Мотивация является фактором, имеющим принципиальное значение для деятельности. Не бывает деятельности вне мотива. В этой связи изучение мотивации достижения успеха, избегания неудач, учебной мотивации учащихся, которая рассматривается через направленность учащихся на приобретение знаний и на отметку, становится актуальной. В психологии деятельности выделяют мотивацию достижения успеха и избегания неудач, которые определяют отношение к деятельности. Понятие «мотив» означает побуждение к деятельности, побудительную причину действий и поступков. Мотивация — это совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности; к ним относятся мотивы, потребности, стимулы, ситуативные факторы, которые детерминируют поведение человека. Успех в любой деятельности зависит не только от способностей и знаний, но и от мотивации [16]. Чем выше уровень

мотивации и активности, тем больше мотивов побуждают к деятельности, тем больше усилий субъект склонен прикладывать. Высокомотивированные индивиды больше работают и достигают лучших результатов в деятельности. Ф. Хоппе связывает мотивацию с эмоциональным переживанием успеха - неуспеха и соотносит с понятием «уровень притязаний»[14]. Из этого утверждения Л.Ю. Еремина делает вывод, что переживание успеха- неуспеха зависит не только от объективного достижения, но и от уровня притязаний, который связан с теми усилиями, которые прикладывает человек. Уровень притязаний рассматривают как стремление к достижению целей той степени сложности, на которую человек считает себя способным, или как критерий успешности, который изменяется в зависимости от достигнутого уровня эффективности деятельности [там же]. Фундаментальные исследования мотивации учебной деятельности проводили психологи: Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина, М.В. Матюхина, В.Э. Мильман и др. Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и. т. п. Помимо функции побуждения и направления деятельности мотив выполняет также смыслообразующую функцию, сообщая определенный личностный смысл целям, структурным единицам деятельности (действиям, операциям), а также обстоятельствам способствующим или препятствующим реализации мотива. Е.П. Ильин отмечает, что процесс обучения старшеклассниками может рассматриваться как: обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету; обучение без личных интересов и выгод; обучение без социальной идентификации; обучение ради успеха или из- за боязни неудач; обучение по принуждению или под давлением; обучение, основанное на понятиях и моральных

обязательствах или на общепринятых нормах; обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях [16].

Мотивация на успех и на избегание неудач тесно связана с самооценкой личности. В работах отечественных психологов (Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейна) самооценка рассматривается как центральный, объединяющий феномен самопознания, несущий функцию оценки и формирования эмоционально-ценностного отношения личности к себе. Самооценка нередко трактуется также и в качестве индикатора индивидуального уровня развития самосознания. Важность данного фактора состоит еще и в том, что в ранней юности потребность в адекватной оценке себя обусловлена особенностями социальной ситуации развития по Л.И. Божович и характером ведущей деятельности. Специфика социальной ситуации развития состоит в том, что «сверхзадачей» этого возраста является выбор жизненного пути, моральное и профессиональное самоопределение. Так, школьники, ориентированные на оценку в своем поведении, очень зависимы от общественного мнения; они экспрессивны в отношении к оценкам, озабочены своими учебными успехами, их личная инициатива минимальна, они исполнительны и обнаруживают большую готовность выполнять требования учителя, к учебным предметам относятся ровно [14].

Иначе ведут себя подростки, ориентированные на самооценку. Их отношение к отметкам более спокойное, они в меньшей мере заинтересованы в оценке их учебных успехов. Они более самостоятельны, инициативны и общительны со сверстниками, независимо держатся с учителями, обладают устойчивыми, ярко выраженными интересами к определенным предметам.

По мнению Л.Ю. Ереминой, уровень личной и ситуативной тревожности также является детерминантой успешной деятельности на ЕГЭ [14].

Поскольку главной функцией эмоционально-волевой сферы является регуляция деятельности, то несомненно, что определенная сформированность эмоциональных процессов влияет на качество деятельности. Особенно когда эта деятельность представляет собой испытания, проверку и контроль достижений учащегося. Почти все исследователи отмечают уровень тревоги в связи с формированием готовности к экзамену.

Е.П.Ильин отмечает, что в настоящее время многими учеными тревога рассматривается как разновидность страха, но не конкретного, а неопределенного, безотчетного[18]. О. Черникова пишет о тревоге как о «ситуации ожидания», а О. Кондаш - о страхе перед испытанием[там же]. Тревога является результатом активного воображения, фантазии будущего. Тревога появляется у человека в следствии наличия незаконченных ситуаций, заблокированной активности, не дающей возможности разрядить напряжение. В связи с этим тревога понимается, как эмоциональное состояние острого внутреннего мучительного и бессодержательного беспокойства, связанного в сознании индивида с прогнозированием неудачи, опасности или же ожидания чего-то важного, значительного для человека в условиях неопределенности. Как пишет Э.Шостром человек, прибывающий в тревоге, не осуществляет полное действие и занят тем, что подавляет растущую агрессию, в результате чего впадает в апатию. [там же]

При изучении связи тревожности и эффективности деятельности отмечается, что при выполнении легких задач наиболее успешны высокотревожные испытуемые по сравнению с нетревожными. При

выполнении сложных задач, наоборот, наиболее успешными оказываются нетревожные [32]. Многие ученые (Н.Б.Пасынкова, Я.Райковский, В.Н.Дружинин) в результате исследований приходят к выводу об оптимальном уровне тревожности, который является естественным и необходимым условием личностной активности [там же].

М.Ю. Чибисова определяет сущность психологической готовности к ЕГЭ через анализ трудностей, возникающих у учащихся при сдаче экзаменов[47]. В зависимости от причин их возникновения психолог отмечает три группы трудностей: когнитивные, личностные и процессуальные. Анализируя каждую в отдельности, М.Ю. Чибисова выделяет следующие структурные компоненты готовности выпускника к сдаче ЕГЭ: познавательный, личностный и процессуальный. Далее автор приводит составляющие каждого компонента, которые способствуют успешной сдаче ЕГЭ, а, следовательно, являются важными условиями готовности.

Познавательный компонент включает:

- а) высокую мобильность, переключаемость;
- б) высокий уровень организации деятельности;
- в) высокая и устойчивая работоспособность;
- г) высокий уровень концентрации внимания, произвольности;
- д) четкость и структурированность мышления, комбинаторность;
- е) сформированность внутреннего плана действий.

М.Ю. Чибисова акцентирует внимание на долговременном формировании данного компонента, так как он включает не столько знания, сколько сформированность учебной деятельности и навыков самоорганизации [там же].

Составляющие личностного компонента:

- а) наличие собственного адекватного мнения о ЕГЭ, отсутствие нереалистичной «мифологии»;
- б) адекватная самооценка — умение адекватно оценить свои знания, умения, способности;
- в) самостоятельность мышления и действий, способность к самоопределению;
- г) оптимальный уровень тревоги.

Составляющие процессуального компонента:

- а) знакомство с процедурой экзамена;
- б) навыки работы с тестовым материалом;
- в) умение устанавливать контакты в незнакомой обстановке с незнакомыми людьми;
- г) владение способами управления своим состоянием (саморегуляция, релаксация) [47].

Е.А. Митицина в качестве предпосылок и условий формирующих психологическую готовность учащихся к ЕГЭ так же как и предыдущий автор рассматривает когнитивное развитие выпускника, отмечая существенные составляющие данного компонента, выраженные в уровне подготовленности старшеклассников по школьным дисциплинам, степени усвоенных знаний, сформированности мыслительных операций и владение способами решения учебных задач [23]. При этом, автор отмечает, что обеспечить высокий результат итоговой аттестации академическая успешность может только в сочетании с развитой самоорганизацией и конструктивным отношением к академическим успехам и неудачам. Ученый называет все эти составляющие «операционально-когнитивным»

компонентом психологической готовности учащихся к итоговой аттестации. Также в структуру психологической готовности Е.А. Митицина включает «эмоционально- оценочный» компонент, подчеркивая определяющее значение самосознания старшеклассников, как основное новообразование этого возраста, делая акцент на эмоциональной стороне самосознания и, доказывая в своих исследованиях влияние самоотношения и самооценки на успешное прохождение итоговой аттестации. Следующим компонентом, составляющим психологическую готовность по мнению психолога, является «мотивационный» компонент. Е.А. Митицина экспериментально доказывает влияния познавательного мотива, мотива достижений и мотива самоопределения на результативность сдачи ЕГЭ [23].

С.А.Гапонова и А.Н. Романова в исследовании факторов, влияющих на успешность сдачи выпускниками школ итоговых экзаменов, определяют психологическую составляющую готовности, как внутренний настрой на определенное поведение, ориентированность на целесообразные действия, актуализация и приспособление возможностей личности для успешной деятельности в ситуации сдачи экзаменов. С. А. Гапонова и А.Н. Романова выделяют составляющие психологической готовности учащихся к ЕГЭ [37]:

- а) информационная отражает информированность о процедуре проведения экзамена;
- б) предметная или содержательная — подготовленность по предметам и дисциплинам, вынесенным на экзамен.
- в) психологическая — настрой учащегося на определенное поведение, ориентированность на последовательные действия, соотнесенные с целями. Понимание и приспособление своих

личностных возможностей для оптимальной организации деятельности способствующей успешному прохождению экзамена.

Также авторы очерчивают некоторые параметры значимых индивидуально -психологических особенностей, способных оказать влияние на успешность сдачи выпускниками школ итоговых экзаменов. А именно:

- а) уровень тревожности;
- б) особенности локус -контроля;
- в) стиль саморегуляции поведения;
- г) предпочитаемые копинг-стратегии.

Значению уровня тревожности в формировании психологической готовности и в данном исследовании также, как и в других рассмотренных нами работах, отводится первое место. Далее психологи выделяют «локус- контроль», как отношения субъекта к различным внутренним и внешним условиям с точки зрения теории социального научения Дж.Роттера [37]. По мнению ученых, старшеклассники с экстернальной локализацией локус-контроля не придают достаточного значения собственной активности и снимают с себя ответственность за подготовку и результат экзамена, перекладывая ее на окружающих или случай. Далее, С. А. Гапонова и А.Н. Романова важнейшей частью адаптивности школьников к экзаменационной ситуации называют стиль саморегуляции поведения, как способность оптимизировать свои личные возможности и компенсировать существующие недостатки в освоении значимой деятельности [там же]. И, наконец, авторы считают существенным в формировании психологической готовности к экзаменам — индивидуальные стратегии совладания со стрессовой ситуацией. А именно копинг-стратегии.

В исследованиях уровней развития стрессоустойчивости выпускников школ в структуре психологической готовности к ЕГЭ П. В. Андреев рассматривает психологическую готовность как сложное личностное образование и выделяет в нем следующие компоненты:

а) Когнитивный, проявляющийся в уровне знаний выпускников о процедуре ЕГЭ, в уровне развития познавательных процессов (внимания, памяти, мышления).

б) Мотивационный, связанный с уровнем развития учебной мотивации, мотивами личностного и профессионального самоопределения.

в) Эмоциональный, выражающийся в уровне переживания чувства тревоги предстоящего экзамена.

г) Поведенческий, проявляющийся в стратегии поведения в стрессовой ситуации, в уровне стрессоустойчивости.[1]

В. И. Моросанова и Е.В. Филиппова готовность учащихся к экзаменационным испытаниям рассматривают в единстве трех компонентов - когнитивного, эмоционального и поведенческого [45]. По мнению ученых когнитивный компонент включает в себя определенный объем и упорядоченность знаний учащегося, а также особенности развития когнитивных функций (память, мышление, внимание) и знание об их влиянии на выбор стратегии прохождения тестирования [там же]. Составляющими эмоционального компонента являются личностные особенности выпускника, его эмоциональное отношение к экзамену, общий настрой на экзамен. Поведенческий компонент включает знание и понимание учащимися особенностей проведения экзамена, знакомство с процедурой ЕГЭ, навык работы с тестовыми материалами. Знание стратегий работы с тестами по разным предметам, осознание уровня собственных притязаний при выборе той или иной стратегии. И главное,

что в качестве интегрального показателя готовности, в результате исследований психологов, выступает уровень развития и индивидуальные особенности общей саморегуляции учебной деятельности. Под этим понятием авторы понимают не только и не столько регуляцию неблагоприятных функциональных состояний (стресса, волнения), возникающих в ситуации экзамена, сколько сформированность умения осознанно и самостоятельно ставить учебные цели и управлять их достижениями на основе своих знаний и навыков, а также способность мобилизовать личностные и когнитивные ресурсы в напряженных условиях экзамена [44].

Обобщая предложенные различными авторами составляющие психологической готовности к ЕГЭ, можно выделить, во-первых, - *эмоциональный* компонент. Нет ни одного исследователя кто бы не подчеркнул значение эмоций, а именно тревоги в формировании психологической готовности к экзамену. Некоторые психологи включают в этот компонент самоотношение и самооценку.

Далее, почти все ученые сошлись во мнении, что обязательным компонентом психологической готовности является *когнитивный* (познавательный). Он обобщает развитость когнитивных процессов и знания о процедуре ЕГЭ.

Третьей составляющей является *поведенческий* компонент. Под ним разные авторы подразумевают разные качества — уровень саморегуляции поведения, стратегии поведения, особенности локус-контроля, умение устанавливать контакты с незнакомыми людьми.

Четвертым, по частоте значимых составляющих психологической готовности, указывают *мотивационный* компонент. Подчеркивается связь успешности сдачи экзамена при различных мотивациях (на знания, на достижения).

1.3 Возрастная обусловленность формирования психологической готовности к ЕГЭ

Важным условием формирования психологической готовности к ЕГЭ являются возрастные особенности учащихся, сдающих единый государственный экзамен.

Возраст является количественной и качественной характеристикой, объясняющей логику многих процессов в жизни человека и особенно подростка. Учащиеся, для которых актуальна сдача ЕГЭ, это старшеклассники 17-18 лет. Этот возрастной период принято называть ранней юностью. Содержание этого периода определяется прежде всего социальными условиями. Часто этот этап называют «третьим миром», подразумевая нахождение молодого человека уже не в детстве, но еще и не во взрослой жизни [5]. С одной стороны, молодых людей продолжают волновать проблемы подросткового отрочества (право на автономию от старших, проблемы взаимоотношений со сверстниками, отметки) с другой стороны, перед ними отчетливо встают взрослые вопросы и задачи выбора профессии и дальнейшего образования, системы своих личностных ценностей и ориентиров, ответственности за принятые решения. Вопросы - взрослые, а отвечать на них необходимо человеку, пока еще не сформировавшему своей четкой «карты» взрослой жизни. Так много нужно понять про свои возможности, особенности, интересы, способности. При этом необходимо достаточно ориентироваться в мире профессий и способах достижения профессионального мастерства. Все это само по себе крайне сложная задача. Поэтому и ведущая деятельность раннего юношеского возраста - учебно-профессиональная. Посредством этой деятельности молодой человек разрешает противоречия социальной ситуации и развивает новые необходимые психологические качества. «Осознание своего места в будущем, своей жизненной перспективы» Л.И.

Божович считала определяющим моментом в развитии личности в ранней юности [5]. Как отмечал Л.С.Выготский, важны не только механизмы развития сами по себе, но и движущие силы возраста. Этими силами ученый считал направленность и интересы подрастающего человека [5]. Такой направленностью и главным интересом становится устремленность в будущее. Если подросток 12-14 лет больше актуализирован на настоящее, то юноша 17-18 охвачен переживаниями представлений о будущем, при этом интенсивно проживая открытия и откровения своего внутреннего мира. Процесс самоопределения обуславливает психологическую готовность учащихся к ЕГЭ в том, что старшеклассник делает выбор в пользу того или иного учебного предмета. Что в последствии, как указывает Е.А.Митицина, «влияет на становление образовательной компетентности»[23]. И. В. Дубровина вносит в описание юношеского возраста одно уточнение. Она утверждает, что в старшем школьном возрасте формируется не столько самоопределение, сколько психологическая готовность к нему. Важную роль в становлении психологической готовности к самоопределению играют особенности мотивационно- потребностной сферы: развитие самосознания, отношение к окружающему миру, к людям, к себе [5]. Данная характеристика возраста подчеркивает значение осознания и рефлексии молодого человека в связи с готовностью к деятельности. Однако, недостаточный жизненный опыт не позволяет молодым людям иметь развитую способность предвидения результатов своих действий. Старшему подростку достаточно сложно пока прогнозировать и представлять условия определенной деятельности. Построение умозрительных планов чрезвычайно важно для становления самостоятельности, но при этом молодой человек нуждается в обучении умению более детально программировать и моделировать свое будущее. Именно в данный возрастной период, по мнению Е.В. Филипповой, «создается образ собственного действия и хода его осуществления»[44].

Важно понимание того, из каких конкретных действий сегодня создается шаг за шагом будущий результат. Эта задача стоит перед старшеклассниками и в период подготовки к ЕГЭ.

Особенность формирования эмоционального компонента психологической готовности к ЕГЭ обусловлена развитой и усложняющейся эмоциональностью старшего подростка. Обостряется способность к вчувствованию в состояния других, способность переживать эти состояния как свои. Как писала В.С. Мухина, «механизм идентификации-обособления в юности имеет свою специфику: юноша одновременно «горячее» и «холоднее», чем человек в других возрастных периодах.» [5] Идентификация делает тоньше чувственный мир человека, обогащая его, и одновременно делая более уязвимым. В связи с этим часто в эмоциональной сфере старшего подростка возникает нестабильность и значительный подъем уровня тревожности. Осознавая всю ответственность и значительность данного жизненного этапа, молодые люди нередко испытывают сильное эмоциональное напряжение, что безусловно добавляет трудностей в, и без того, сложный возрастной период. По данным А. М. Прихожан, исследования частоты и силы переживаний тревоги в старшем школьном возрасте, а именно в выпускных классах, показало резкий подъем уровня тревоги у учащихся[32].

Таким образом, на этапе подготовки к ЕГЭ молодому человеку необходима помощь в стабилизации эмоционального состояния через осознание и принятие своих личностных особенностей, сложностей и противоречий к интеграции своих ресурсов. Для обретения оптимального, созидательного уровня тревожности важно смещать акцент с внешней требовательности и категоричности на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадачам. В организации психологической поддержки нужно учитывать развивающуюся рефлекссию,

так как она дает возможность ощутить свои переживания и побуждения и одновременно — рационально проанализировать и соотнести «интимное с нормативным» [5].

Ранняя юность это период активного внутреннего освоения познавательных процессов. Активно формируется абстрактное мышление, развивается система понятий. Старшекласснику доступно понимание процессов запоминания и организации произвольного внимания на элементарном уровне с целью улучшения и развития у себя концентрации внимания, памяти и способов мыслительных операций.

В связи с приведенными выше возрастными особенностями ранней юности в своей работе мы будем опираться на основные составляющие психологической готовности учащихся к ЕГЭ, лидирующие по определениям многих ученых-психологов изучающих проблему готовности к экзамену: эмоциональный, поведенческий и когнитивный компоненты. В формировании каждого компонента учитываются основные новообразования раннего юношеского возраста, а именно: растущие самосознание и рефлексия, профессиональное и личностное самоопределение, развитие понятийного мышления. Также, нам представляется важным и интересным субъективное отношение к сути психологической готовности к экзамену самих старшеклассников. Они достаточно осмысленно воспринимают действительность. Опираясь на подход В.Н. Мясищева [28], мы предполагаем, что их отношение также составляет и формирует личную психологическую готовность учащегося к ЕГЭ.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Подводя итог изучению проблемы, можно отметить, что понятие психологической готовности к деятельности изучали многие отечественные и зарубежные ученые (М.И.Дьяченко и Л.И.Кандыбович; Л.С. Нерсисян; Д.Н.Узнадзе; Н.Д. Левитов; В.Ф.Жукова; Р. Д. Санжаева). Суммируя различные определения данного понятия, можно сделать вывод, что психологическая готовность человека к деятельности это сложное, интегральное, личностное образование, связывающее психологическое состояние и психологические процессы, имеющее динамическую структуру и состоящее из различных компонентов. Уровень психологической готовности к определенным видам деятельности можно определить по степени сформированности компонентов, составляющих это личностное образование.

Проблема психологической готовности учащихся к ЕГЭ изучается сравнительно недавно. Немногие ученые исследовали данное явление (М.Ю. Чибисова, Е.А. Митицина, Е.В. Филлипова, Л.Ю. Еремина и др.) Каждый автор изучающий данное понятие выделяет условия и факторы формирования психологической готовности и как результат успешное прохождение экзамена. Это уровень тревожности, самоотношение, саморегуляцию, как самоорганизацию поведения и деятельности, а также развитость познавательных процессов, локус контроля, мотивацию и копинг-стратегии. П.В. Андреев выделяет и рассматривает стрессоустойчивость в структуре психологической готовности к ЕГЭ. Все авторы сходятся в том, что психологическая готовность к ЕГЭ это многокомпонентное понятие. Уровень психологической готовности к ЕГЭ определяется степенью сформированности каждого компонента в отдельности.

В третьем параграфе мы рассмотрели каким образом возрастные особенности старшеклассников обуславливают формирование психологической готовности к ЕГЭ. Исходя из выделенных особенностей, а также «лидирующих» по многим исследованиям психологов компонентов психологической готовности учащихся мы выделили три основных составляющих психологической готовности, на которые мы будем опираться в нашем исследовании: эмоциональный, поведенческий и когнитивный компоненты.

Важным и интересным для нас является подход В.Н. Мясищева, изучающего отношения, как одного из регулирующих механизмов поведение человека и его деятельности. Мы будем рассматривать проблему психологической готовности учащихся к ЕГЭ через их субъективное отношение, поскольку оно, исходя из подхода В.Н.Мясищева, является активной, интегрированной, избирательной составляющей психологической готовности личности к деятельности.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ЕГЭ

2.1 Организация и методы исследования

Изучив литературу по проблеме психологической готовности к ЕГЭ мы собрали около 13 качеств, которые так или иначе выделяются учеными в связи с исследованиями психологической готовности, в поисках наиболее точного описания данного феномена. Эти качества являются для нас ориентиром в попытке представить в виде модели психологическую готовность учащихся к ЕГЭ. Мы будем называть их индикаторами психологической готовности учащихся к ЕГЭ.

Для возможности смоделировать психологическую готовность к ЕГЭ нами были выдвинуты две гипотезы.

Гипотеза №1. Мы предполагаем, что при формировании психологической готовности к ЕГЭ существует связь индикторов психологической готовности.

Гипотеза №2. Мы предполагаем, что группа «академически успешных учащихся» отличается от группы «академически нормативных учащихся» в степени сформированности качеств психологической готовности к ЕГЭ.

При выборе компонентов психологической готовности для эмпирического исследования мы опирались на работы психологов по данной проблеме, а также на исследования В. М. Мясищева об отношении человека к деятельности [28], как одного из регулирующих механизмов поведения человека. И на предположение В.Ф. Жуковой в связи с исследованиями В.М. Мясищева, о том, что отношение может быть рассмотрено как один из показателей готовности, поскольку оно выступает,

как «активная, интегрированная, избирательная готовность, основанная на опыте личности взаимодействовать с разными сторонами действительности.» [15]. Исходя из данных выводов ученых нам показалось интересным и важным учесть при выборе качеств психологической готовности, уровень сформированности которых мы планируем измерить, запрос самих учащихся- выпускников. Каково их отношение к экзаменационной деятельности и что, по их мнению, является наиболее важным и значимым в формировании психологической готовности к итоговым испытаниям? Для ответа на этот вопрос нами была составлена анкета с 13 индикаторами психологической готовности, в которой старшеклассникам предлагалось выбрать пять решающих и определяющих в формировании психологической готовности по их мнению (см. прил.1).

Для проведения опроса и последующего выявления степени сформированности компонентов психологической готовности учащихся к ЕГЭ, а также для подтверждения или опровержения наличия связи различных индикаторов психологической готовности нами была сформирована выборочная совокупность. Респонденты были отобраны по следующим критериям: учащиеся старших классов общеобразовательных учреждений, для которых актуальна предстоящая сдача ЕГЭ. В исследовании приняли участие 58 человек. Из них 69% испытуемых женского пола (40 девушек), 31% - мужского пола (18 молодых людей). 29 % (17 человек) - претенденты на медаль (учащиеся с высокой академической успешностью). Все испытуемые являются учащимися одиннадцатых классов одной из гимназий города Екатеринбурга и принадлежат к возрастному периоду 17-18 лет, что соответствует периоду раннего юношеского возраста.

Нами получены следующие результаты опроса по наиболее важным для старшеклассников качествам психологической готовности к ЕГЭ. (см. таблицу 1)

Таблица 1

«Компоненты психологической готовности к ЕГЭ»

Всего	Самоорганизация	Работоспособность	Выдержка	Активность	Оптимистичный настрой	Самообладание	Внимание	Ответственность	Интеллект	Самооценка	Уровень тревожности	Память	Стрессоустойчивость	Прочее	
														Релакс	Хладнокровие
59	37	21	19	3	30	18	45	16	20	5	13	30	42	1	1

Из 59 учащихся 45 человек на первое место ставят *внимание*, затем 42 человека из 59 выделяют *стрессоустойчивость* и 37 человек считают третьим по важности качеством психологической готовности — *самоорганизацию*. Подсчитав количество голосов, отданных за тот или иной индикатор, мы выделили три лидирующих, каждый из которых частично или полностью отражает степень сформированности соответствующего компонента: самоорганизация - личностный, внимание - когнитивный, стрессоустойчивость - эмоциональный.

Опираясь на индикаторы психологической готовности, выделенные учеными, а также на выбор самих респондентов, основанный на их отношении к деятельности на экзамене, мы остановились на этих трех качествах в проведении эмпирического исследования.

При подборе диагностического инструментария для измерения свойств внимания нами был выбран тест Мюнстерберга в виду

необходимости краткосрочной по продолжительности проведения процедуры и возможности охватить одновременно весь класс. Данная методика направлена на определение развитости концентрации внимания. Тест Мюнстерберга позволяет выявить насколько учащиеся способны выделять заданный «объект» в качестве определенной фигуры из общего фона. Бланк теста представляет собой буквенный текст, представляющий случайные последовательности букв, среди которых имеются слова [2]. Задача испытуемого, просматривая строку за строкой, как можно быстрее найти эти слова (см. прил. 2). Найденные слова помечаются (подчеркиваются). Искать следует существительные в именительном падеже единственного числа без использования специфических терминов и аббревиатур; если слова пересекаются или входят друг в друга, то используют слово наибольшей длины. Экспериментатор фиксирует время выполнения задания, количество найденных слов, количество слов, неправильно воспринятых испытуемым, количество слов, неправильно подчеркнутых, и количество слов, которые подчеркнуты сверх нормы. Время выполнения задания 2 минуты.

Далее нам необходимо было выявить степень сформированности самоорганизации учащихся. Так как саморегуляция своего поведения индивидом и есть самоорганизация, при подборе диагностического инструментария для оценки личностного компонента, представленного в нашем исследовании способностью самоорганизовывать свою деятельность, нами была выбрана методика «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ». Это многошкальная опросная методика позволяет диагностировать степень развития осознанной саморегуляции, компонентами которой являются частные регуляторные процессы. Опросник состоит из 46 утверждений и работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции», которая характеризует уровень

сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека[24].

Примеры утверждений, входящих в данный опросник:

«Накануне контрольных или экзаменов у меня обычно появлялось чувство, что не хватило 1-2 дней на подготовку.»

«Люблю всякие приключения, могу идти на риск.»

«Не выношу, когда меня опекают и за меня что-то решают.»

Утверждения опросника входят в состав шести шкал (по 9 утверждений в каждой), выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами планирования целей (Пл), моделирования значимых условий (М), программирования действий (Пр), оценивание результатов (Ор), а также регуляторно-личностными свойствами гибкости (Г) и самостоятельности (С). Структура опросника такова, что ряд утверждений входят в состав сразу двух шкал (см. прил. 3)

Что касается диагностики стрессоустойчивости, мы изучили различные методики, диагностирующие степень выраженности этого индикатора. Содержание формулировок многих опросников по диагностике стрессоустойчивости преимущественно представляют собой утверждения крайних негативных состояний или перечень признаков нервно-психического напряжения, составленные по данным клинико-психологических наблюдений («Я напряжен, взволнован, взвинчен»; «У меня ком в горле»; «Я имею проблемы с пищеварением и кишечником» и т.п.), либо рассчитаны на более взрослых испытуемых и не соответствуют жизненному опыту старших подростков [35]. Также, изучив исследования Г. Селье, мы обратили внимание на стадии стресса, сформулированные ученым. Первая стадия стресса представлена повышением тревожности. Тревога возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разной по интенсивности и динамичности во времени. Тревога как свойство во многом определяет поведение субъекта. Чем выше уровень

тревоги, тем сложнее организму адаптироваться к ситуации, сохранить необходимый уровень активности.

Поскольку стрессоустойчивость интегральное качество личности, она характеризуется эмоциональной стабильностью, низким уровнем тревожности и высоким уровнем саморегуляции, соответственно показатель уровня стрессоустойчивости может быть представлен уровнем тревожности. Учитывая возрастные особенности респондентов, мы остановились на методике Шкала тревоги Спилбергера в модификации Ю.Ханина (STAI). Тест может применяться для исследования лиц с 16 лет. Этот опросник состоит из 20 высказываний, относящихся к тревожности как состоянию и из 20 высказываний на определение тревожности как диспозиции, личностной особенности [13]. Примеры первой группы суждений, входящие в данный опросник:

«Я спокоен»;

«Меня волнуют возможные неудачи»;

«Мне ничто не угрожает»[20].

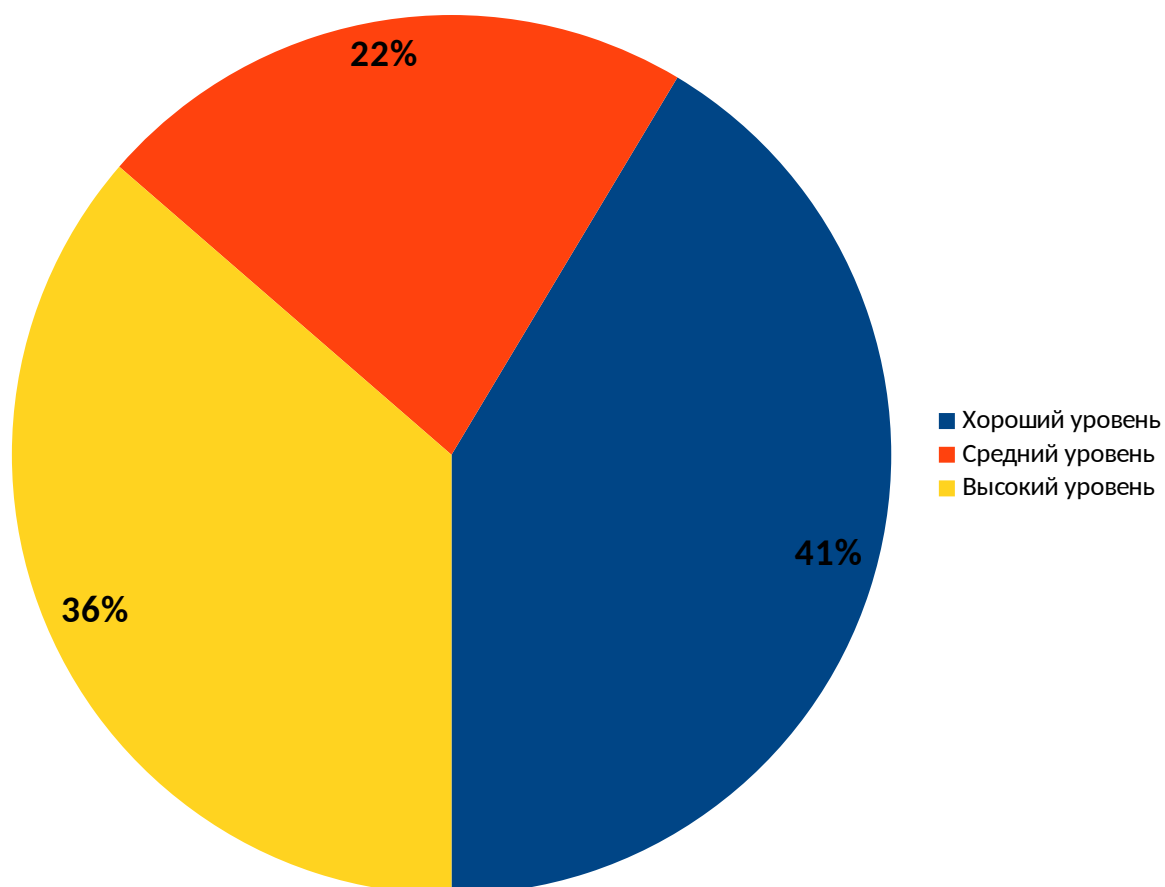
В этой части испытуемому необходимо зачеркнуть соответствующую цифру справа в зависимости от того, как он себя чувствует *в данный момент*. Внимательно читая вторую группу суждений («Я легко могу заплакать»; «Я очень быстро устаю»; «Я спокоен, хладнокровен и собран» и др.) испытуемому необходимо также зачеркнуть соответствующую цифру, но в зависимости от того, как он себя чувствует *обычно*. Это единственная методика, позволяющая дифференцированно измерять тревожность и как личностное свойство и как состояние, что позволяет избирательно подходить к выбору развивающих и психокоррекционных методов и оказывать психологическую поддержку сугубо в связи с ситуацией экзамена, либо уделять внимание личностным особенностям. (см. прил. 3)

2.2 Степень проявления индикаторов психологической готовности учащихся к ЕГЭ

По итогам проведения теста Мюнстерберга, направленного на определение концентрации внимания, можно отметить, что 24 человека (41,3 %) из 58 показали хороший результат, то есть у этих учащихся достаточно хороший уровень концентрации внимания. 21(36,2%) учащихся имеет высокий уровень развития концентрации внимания. Однако 13 (22,4%) из 58 человек показали средний результат (см. диаграмму 1).

Диаграмма 1

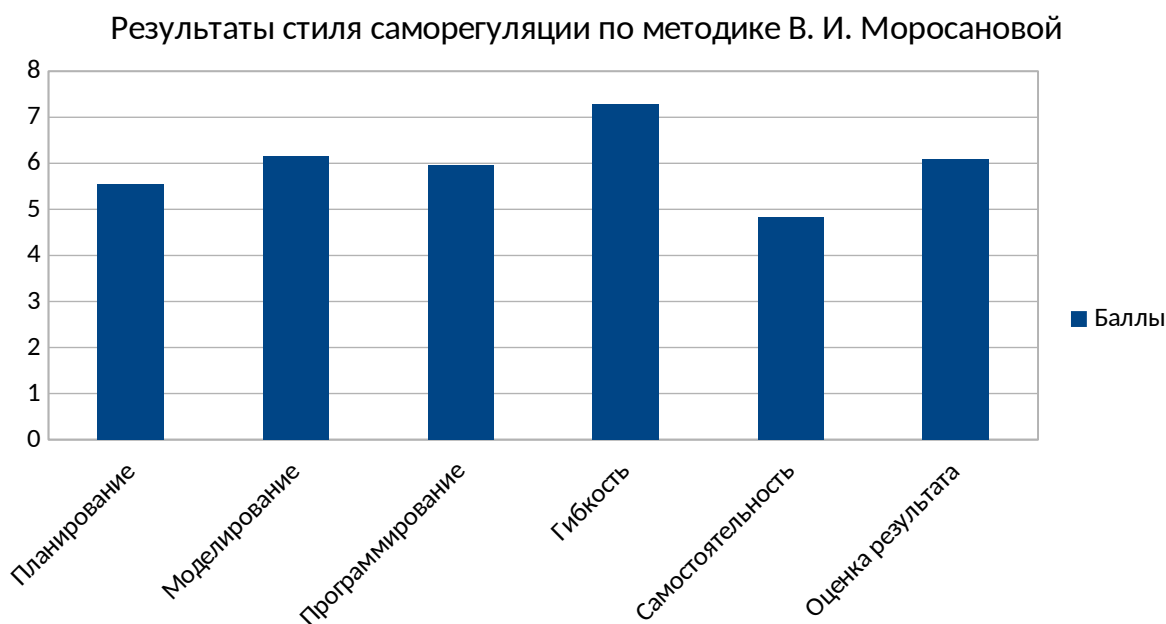
Результаты уровня концентрации внимания по методике Мюнстерберга



На экзамене эти выпускники могут невнимательно читать текст задания, отвлекаться на несущественные, неважные элементы экзаменационного материала, не замечать свои ошибки. Все это негативно сказывается на результате выполненного на экзамене задания.

Описывая результаты диагностики по методике В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения - ССПМ», можно отметить, что наиболее высокий уровень сформированности свойств саморегуляции учащиеся продемонстрировали по качеству регуляторной гибкости, среднее значение по данному качеству составило 7,29 (см. гистограмму 1). То есть способность перестраивать и вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий у респондентов достаточно развита. Данное регуляторное свойство позволяет не заикливаться на одном способе организовывать свою деятельность и поведение, а искать и применять различные подходы к решению задач, что безусловно делает человека более свободным и творческим в выборе действий для успешного осуществления деятельности.

Гистограмма 1



Далее по средним показателям идут такие качества саморегуляции как моделирование (6,15) и оценка результата деятельности (6,1). Под моделированием подразумевается развитость у индивида представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированность и адекватность. Этот показатель указывает на развитость процессуального компонента, который выделяла в своей работе М. Ю. Чибисова, то есть знание и подробное представление о процедуре экзамена. Шкала «Оценивание результата» указывает на индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым самого себя, результатов своей деятельности и поведения. Выпускники с недостаточно развитой способностью оценивать результат часто не знают четких критериев оценки, они могут не замечать ошибки при проверке выполненных заданий, плохо справляются с большим объемом работы.

Чуть более низкие результаты выявлены в показателях по шкале «Программирование» (5,96). Развитость способности программировать свою деятельность и поведение указывает на наличие сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализировать программу деятельности. Учащиеся с недостаточно развитой способностью осознавать последовательность своих действий часто действуют импульсивно, не понимая причин несоответствия результатов и цели деятельности. Имея неплохие предметные знания, такие выпускники могут пропустить важный этап или очередность действий при выполнении задания на экзамене, что в последствии отрицательно сказывается на конечном результате.

Следующей по средним показателям выявлена шкала «Планирование» (5,56). Данная шкала характеризует способность самостоятельно выдвигать и удерживать цель, а также планировать свою деятельность согласно задачам. Уметь распределять свои действия по

плану соразмерно имеющемуся в распоряжении времени. У учащихся показавших низкие результаты по данному качеству цели и планы малореалистичны, расплывчаты. У них слабо развита способность предвидеть результат и последствия определенных действий. Это отрицательно сказывается на экзаменационной деятельности.

Самые низкие баллы продемонстрировали выпускники по шкале «Самостоятельность» - средний показатель по выборке 4,94. Почти половина испытуемых имеет низкие показатели по этой шкале. Это указывает на существенный недостаток в способности независимо организовывать и контролировать свою деятельность и поведение, осознанно направлять свою активность. Принимать решения и делать выбор по ходу осуществления деятельности. Можно предположить, что старшеклассники зависят от мнения других и не доверяют собственным выводам и убеждениям. Возможно их пугает ответственность, которую необходимо брать за самостоятельные решения.

Данная методика в целом представлена еще и единой шкалой «Общий уровень саморегуляции», демонстрирующей общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Почти треть респондентов имеют низкие показатели по общей шкале. Это означает, что у учащихся не сформированы достаточные способности планировать свои действия в частности и организовывать деятельность в целом, они зависимы от утверждений родителей и педагогов. Такого рода результаты могут быть следствием недостаточной самостоятельности старшеклассников. Делая вывод, можно сказать, что программа по формированию психологической готовности обязательно должна включать методики развития самоорганизации. Возможны групповые формы работы в виде тренингов или индивидуальные консультации.

Анализируя результаты опроса по «Шкале ситуационной и личностной тревожности» можно отметить, что немногим меньше половины выпускников (27 чел. 46%) продемонстрировали нормальный уровень личностной и ситуационной тревожности. Этот показатель демонстрирует необходимую и важную особенность активности человека. Это, так называемая, «полезная тревожность». Учащиеся с нормальным уровнем тревожности имеют достаточно активности для совершения успешной деятельности, они мотивированы и достаточно внимательны к процессу деятельности, в то же время они не преувеличивают степень опасности и устойчивы к стрессу. 6 человек из 58 (10%) показали низкий уровень тревожности. Низкая тревожность, по мнению Спилбергера, требует повышения внимания к мотивам деятельности и повышения чувства ответственности. Иногда, замечает Спилбергер, очень низкая тревожность в показателях теста является результатом активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя в «лучшем свете». Все эти доводы указывают на необходимость применения методов работы с тревожностью в поддерживающих и сопровождающих психологических программах, а именно осознания реальных переживаний и освоения способов адекватного поведения в стрессовой ситуации экзамена. У 11 респондентов (18,9%) повышен только показатель ситуационной тревожности, что свидетельствует о наличии начальной стадии стресса у индивида, однако тревога, как свойство личности не присуща данным учащимся. У 9 учащихся (15,5%) выявлен высокий уровень личностной и ситуационной тревожности. Эта группа респондентов имеет риск развития дистресса, их стрессоустойчивость значительно снижена по сравнению с более стабильным эмоциональным состоянием группы умеренной и низкой тревожности. Эти учащиеся склонны воспринимать большой круг ситуаций, как угрожающие и опасные и реагируя на каждую из них с повышенной тревожностью. В

программу психологической поддержки этой группы обязательно должны быть включены формы тренинговой работы и личные консультации с целью повышения уверенности в своих способностях, опоры на личностные ресурсы и стабилизации эмоционального состояния.

Для подтверждения или опровержения гипотезы о различиях сформированности качеств психологической готовности у группы «академически успешных учащихся» и группы «академически нормативных учащихся» в качестве обработки данных были использованы математико-статистические методы. Для сравнительного анализа двух независимых групп и выявления статистических различий между ними был выбран статистический критерий Манна-Уитни [29]. Для выборки 17 учащихся «академически успешных» и 41 «академически нормативных» критическое значение критерия 251 при $p = 0,05$. Различия между данными группами существует только по индикатору «Оценка результата».

Анализ различий показал, что у академически успешных учащихся (потенциальных медалистов) в отличии от учащихся с нормативной успеваемостью более развита только одна регуляторная способность оценивать результат своей деятельности. По остальным индикаторам психологической готовности к ЕГЭ у этих групп различий нет. (см. таблицу 2)

Данный факт подтверждает необходимость и значимость психологической подготовки учащихся к итоговым экзаменам независимо от уровня их академической успеваемости. Высокая предметная готовность безусловна важна для успешной сдачи ЕГЭ, однако совсем не гарантирует сформированность качеств психологической готовности учащихся.

Таблица 2

	СТ	ЛТ	К.В.	Пл	М	Пр	ОР	Г	С	ОУ
Статистика U Манна-Уитни	346,000	280,500	293,500	346,500	315,500	283,000	205,500	289,000	303,500	323,500
Статистика W Уилкоксона	499,000	1141,500	1154,500	499,500	468,500	1144,000	1066,500	442,000	456,500	1184,500
Z	-,043	-1,163	-,946	-,035	-,576	-1,135	-2,499	-1,048	-,777	-,428
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,966	,245	,344	,972	,564	,257	,012	,294	,437	,668

Для выявления связей между индикаторами психологической готовности был выбран статистический критерий Спирмена, так как это коэффициент корреляции рангов и относится к непараметрическим показателям связи между переменными, измеренными в ранговой шкале [29] (см. таблицу 3). Поскольку между личностной и ситуационной тревожностью есть положительная связь, то есть с повышением личностной тревожности повышается ситуационная, возможно с помощью методов математической статистики проверить, есть ли корреляция между личностной тревожностью и остальными замеренными индикаторами психологической готовности, подразумевая, что такая же связь существует и у ситуационной тревожности. Корреляционный анализ показал, что существует отрицательная связь личностной тревожности со способностью моделировать свою деятельность, а также с общим уровнем саморегуляции деятельности также со знаком минус. Исходя из этого можно сделать вывод, что чем выше личностная тревожность, тем ниже общий уровень саморегуляции и менее развита конкретная способность к моделированию деятельности. Данный факт усугубляет и без того негативное влияние тревожности на способность индивида направлять и регулировать свою активность в осуществлении деятельности. Тревожная личность, помимо неадекватной ситуации экзамена, дополнительной затраты энергии и сил, упускает возможность и способность достаточно представлять и

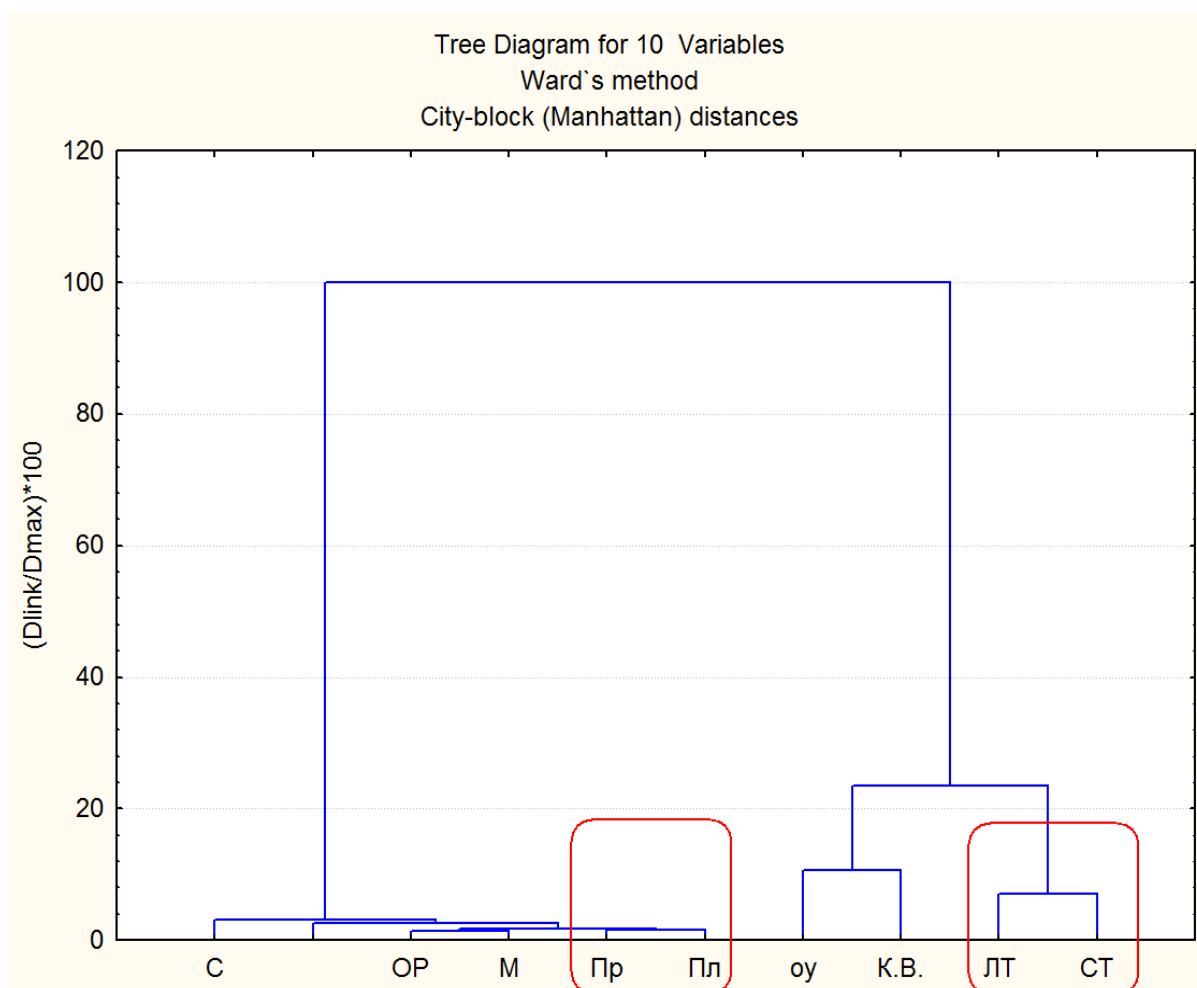
осознавать условия деятельности и прослеживать реальную связь значимых внешних и внутренних условий с результатами своих действий. Испытуемые с повышенной личностной тревожностью и низкими баллами по шкале «Моделирование» часто не замечают изменений ситуации. В связи с этим необходимо отдельно выделять в построении программы психологической поддержки формирование нормального уровня ситуативной и личностной тревожности. Также организовывать помощь старшеклассникам в развитии способности выделять значимые условия продуктивной деятельности и умения соотносить программу своих действий с планами.

В отношении индикатора «концентрации внимания» не обнаружилась связь с другими показателями психологической готовности. Развитие регуляторных способностей планирования, программирования, моделирования и умения оценивать результат своей деятельности не связано с развитием внимания, как познавательного процесса. Также уровень ситуационной и личностной тревожности не связан со степенью развитости концентрации внимания.

Таблица 3

Индикатор 1	Индикатор 2	Коэффициент корреляции	Наличие связи
СТ	ЛТ	0,671	Значимая положительная связь
ЛТ	ОУ	-0,377	Значимая отрицательная связь
ЛТ	М	-0,455	Значимая отрицательная связь

Результаты кластерного анализа лишь подтвердили объединение регуляторных способностей в одну группу [29]. Также выделив группу тревожностей (ситуационную и личностную). И классифицируя концентрацию внимания как отдельную группу переменных. Делая вывод из произведенного анализа можно утверждать, что в формировании психологической готовности эти три группы индикаторов будут соответствовать трем разным компонентам готовности. Личностная тревожность- эмоциональной составляющей, саморегуляция (самоорганизация)- поведенческому компоненту, концентрация внимания относится к когнитивному компоненту психологической готовности учащихся к ЕГЭ (см. дендрограмму 1).



2.3 Модель формирования психологической готовности учащихся к ЕГЭ и пути формирования компонентов психологической готовности учащихся к ЕГЭ

В процессе исследования, учитывая результаты анализа данных методами математической статистики, нами предпринята попытка представить модель формирования психологической готовности учащихся к ЕГЭ.

Объектом модели является психологическая готовность учащихся к единому государственному экзамену. Предметом — индикаторы психологической готовности учащихся к единому государственному экзамену.

Цель данной модели — уточнение и расширение представлений об особенностях формирования психологической готовности учащихся к ЕГЭ при составлении психокоррекционных программ формирования психологической готовности учащихся к ЕГЭ.

В процессе реализации программы исследования нами были изучены различные модели психологической готовности к ЕГЭ (Е. А. Митицина, М.Ю. Чибисова, В.И. Моросанова и др.). Обобщая компоненты, выделенные этими психологами, мы вывели четыре основных, общих для всех авторов. Выводы нашего исследования близки модели В.И. Моросановой и подтверждают связанность эмоционального компонента (тревожность) и поведенческого индикатора (способность к самоорганизации), однако когнитивный компонент, представленный в нашем исследовании способностью концентрировать внимание не связан с эмоциональным и поведенческим, что подтверждается корреляционным и кластерным анализом. Этот индикатор психологической готовности не может быть определен в единую группу с другими индикаторами. В отличие от модели В.И. Моросановой, где саморегуляция является интегральным показателем готовности, т.е. вбирает в себя все остальные компоненты, в нашем исследовании концентрация внимания, как познавательный процесс не объединяется с саморегуляцией и эмоциональным компонентом. Таким образом, мы предполагаем следующую модель формирования психологической готовности учащихся к ЕГЭ (см. рис.1)

Модель психологической готовности также представлена нами состоящей из нескольких компонентов: эмоциональный, поведенческий, когнитивный. Степень развитости различных качеств, представляющих данные компоненты является своеобразными индикторами психологической готовности учащихся к ЕГЭ. Все компоненты расположены на одном уровне, то есть равнозначно обуславливают психологическую готовность учащихся к экзамену, один компонент не может заменить собой недостаток или отсутствие другого.

Эмоциональный индикатор указывает на состояние эмоциональной сферы учащегося в процессе готовности к ЕГЭ, т.е. степень эмоциональной стабильности, преобладание определенных эмоций и чувств, в нашем случае тревожности и тревоги. Также, опираясь, на исследования Е.А. Митициной, мы включаем сюда же самоотношение и самооценку учащегося, так как это эмоциональная оценка подростком себя, как субъекта учебной деятельности [23].

Поведенческий компонент отражает способность учащегося организовывать свое поведение и деятельность в ходе достижения необходимых результатов. Регуляторные качества характеризуют все этапы этой организации, а именно: достаточное представление о деятельности и ее условиях, план действий, выбор, ход их осуществления, соотношение сделанного с намеченным планом, корректировка.

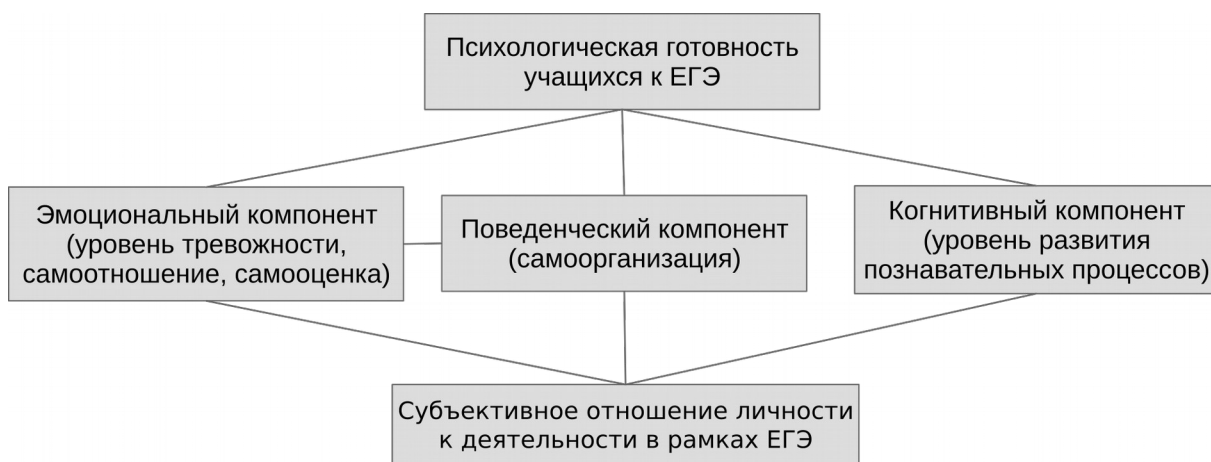


Рис.1. Модель формирования психологической готовности учащихся к ЕГЭ

В результате наших исследований подтвердилась связь эмоционального и поведенческого компонента, то есть процессы тревожности соприкасаются со способами организации поведения и процессом деятельности. Чем выше уровень тревожности учащегося, тем меньше у него способность продумывать и организовывать свою деятельность. Воздействие на уровень эмоциональной стабильности затронет и изменения в саморегуляции. Поэтому в нашей модели эти компоненты связаны.

Следующий компонент мы обозначаем, как когнитивный. Составляющими данного компонента являются познавательные процессы (внимание, мышление, память), а также уровень подготовки учащегося по школьным дисциплинам. Этот компонент является важнейшим условием осуществления учебной деятельности. От него зависит степень усвоения предмета, способность ориентироваться в накопленной информации, полученной школьниками в период обучения, организовывать ее в целях решения поставленных перед учащимися экзаменационных задач.

Мы представляем в нашей модели еще одну составляющую психологической готовности учащихся к экзамену — субъективное

отношение учащегося к деятельности в рамках ЕГЭ, как сознательный выбор старшеклассником условий психологической готовности к ЕГЭ и реализации этих условий в деятельности. Учащийся выделяет наиболее важные для себя индикаторы психологической готовности, демонстрируя таким образом свое представление и осознанность данного процесса, а, следовательно, особенности своей личной готовности.

Опираясь на представленную модель, мы можем наметить пути развития качеств психологической готовности и, согласно основным компонентам, выделяем следующие направления в программе повышения уровня психологической готовности учащихся к ЕГЭ.

1. *Работа с доминирующими эмоциональными переживаниями*
(эмоциональный компонент)

В этом блоке важно формировать контроль за переживаниями с целью осознания тревоги, страхов, гнева и т.д.; различать степень переживания, поиск и определение оптимального для успешной деятельности уровня тревоги. Обнаруживать связь тревожности с самоотношением и самооценкой, а также с наличием внутренних и внешних противоречий. Вырабатывать и укреплять уверенность в себе путем осознания своих ресурсных психологических качеств, анализа позитивного опыта преодоления трудностей и т. п. Отрабатывать навыки совладания с ситуацией неуспеха. Снижать неопределенность в представлениях о процедуре экзамена и возможных неоднозначных ситуациях. Важно смещать акцент с внешней требовательности, категоричности на содержательное осмысление деятельности и конкретное определение задач и подзадач. Главный принцип профилактики и преодоления тревожности, как отмечает И.В.Дубровина, ориентация на выработку адекватных способов реализации и удовлетворения ведущих социогенных потребностей подростка [10].

2. *Повышение степени осознанности самоорганизации* (поведенческий компонент)

Формирование навыков самоорганизации. В этом блоке программы необходимо совершенствовать процессы, прежде всего, моделирования и самостоятельности в самоорганизации своей деятельности. Повышение уровня регуляторных способностей осознавать внутренние и внешние условия деятельности связано с понижением личностной тревожности. А в развитии самостоятельности нуждается большая часть старшеклассников, как показала диагностика (см. гистограмму 1). Также, учащимся важно учиться создавать и осмыслять программу действий и планировать результаты. Вырабатывать критерии оценивания успешности своих действий в процессе подготовки и на самом экзамене. Вырабатывать способы эффективного выполнения деятельности. Вырабатывать умение находить различные способы решения задач, встающих перед учащимся в процессе деятельности, принимать решение и делать выбор. Как отмечает Е.В. Филлипова, необходимо развивать способность действовать в ситуации неопределенности и находить индивидуальные ресурсы преодоления трудностей [44].

3. *Развитие концентрации внимания. Развитие памяти* (когнитивный компонент).

В этой части программы необходимо формировать алгоритмы работы с тестовыми материалами, с различными числовыми и буквенными текстами, как основам повышения концентрации внимания. Обучать различным способам запоминания.

4. *Информирование о психологических особенностях тревожности, стрессоустойчивости, свойствах внимания* (мини-лекции)

5. *Работа с родителями.* Просвещение родителей на тему «Психологические особенности возраста»; «Тревожные взаимоотношения в семье». «Взаимосвязь требований родителей к подростку и уверенности подростка в себе». «Особенности подростков по М.Ю. Чибисовой (инфантильные, тревожные, неуверенные, перфекционисты и отличники, правополушарные, дети-синтетики, испытывающие недостаток произвольности и самоорганизации, астеничные, застревающие, гипертимные, застревающие)» [47]. Стратегии поддержки. Обучение конкретным способам помощи детям в преодолении тревожности.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В эмпирическом исследовании была изучена психологическая готовность старшеклассников к ЕГЭ. Для этого, опираясь на теорию В.М. Мясищева об отношении субъекта к деятельности и исследования ученых проблемы психологической готовности учащихся к ЕГЭ, мы выявили субъективное отношение учащихся к различным качествам психологической готовности. Далее, при помощи психодиагностических методов мы измерили степень выраженности индикаторов психологической готовности у учащихся. Результаты показали низкую сформированность компонентов психологической готовности у существенной части старшеклассников, а именно наличие высокого уровня ситуативной и личностной тревожности, низкую развитость регуляторных способностей планировать, программировать, моделировать свою деятельность. А также уметь оценивать результат своей деятельности. Самые низкие показатели старшеклассники продемонстрировали по шкале личностного регуляторного качества самостоятельность. Примерно четверть испытуемых показала низкий уровень концентрации внимания.

В результате обработки данных с помощью методов математической статистики было выявлено различие групп «академически успешных учащихся» и «академически нормативных» по регуляторному качеству «оценка результата». У учащихся с высокой успеваемостью это качество развито лучше. Также выявлена отрицательная связь тревожности и регуляторных качеств моделирования и общего уровня саморегуляции. Кластерный анализ показал объединенность в три блока: тревожностей, регуляторных качеств и концентрации внимания.

В результате нами была разработана и описана модель формирования психологической готовности учащихся к ЕГЭ, а также на ее основании определены пути повышения уровня психологической готовности учащихся к ЕГЭ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. В ходе научного исследования мы проанализировали содержание понятия «психологическая готовность к деятельности» в отечественной и зарубежной психологии (М.И.Дьяченко и Л.И.Кандыбович; Л.С. Нерсисян; Д.Н.Узнадзе; Н.Д. Левитов; В.Ф.Жукова; Р. Д. Санжаева). Прослеживая историю изучения данного вопроса и обобщая мнения различных авторов, можно заключить, что психологическая готовность к деятельности это сложное, интегральное, личностное образование, связывающее психологическое состояние и психологические процессы, имеющее динамическую структуру и состоящее из различных компонентов. Уровень психологической готовности к определенным видам деятельности можно определить по степени сформированности компонентов, составляющих это личностное образование.

2. Нами были рассмотрены различные исследования ученых по проблеме психологической готовности учащихся к ЕГЭ. Авторы представляют различные варианты моделей психологической готовности учащихся к ЕГЭ (Митицина Е.А., Моросанова В.И., Чибисова М.Ю.), выделяя различные компоненты данного явления. Общим для всех исследований является то, что все авторы считают психологическую готовность сложным многокомпонентным образованием, уровень сформированности которого выражается в уровне сформированности каждого компонента.

3. Нами уточнены понятия, обуславливающие формирование психологической готовности учащихся к экзамену. Тревога как переживание, связанное с конкретной жизненной ситуацией и тревожность, как личностное свойство. Самоорганизация и саморегуляция как способность осознавать цели своей деятельности, а также способов их достижения и последующая оценка результатов. Развитость познавательных процессов (внимание, память, мышление). Мотивация как совокупность различных факторов, влияющих на активность личности. Возрастные особенности ранней юности (растущее самосознание,

профессиональное и личностное самоопределение, устремленность в будущее, развивающееся понятийное мышление, недостаточная способность прогнозировать будущее, определяя конкретные действия, формирующие желаемый результат).

4. Для оснований разработки модели формирования психологической готовности учащихся к ЕГЭ и проверки гипотез нами проведено эмпирическое исследование степени проявления индикаторов психологической готовности учащихся к ЕГЭ. Выявлена недостаточная сформированность компонентов готовности, а именно высокий уровень ситуационной и личностной тревожности, низкая или средняя развитость регуляторных способностей, недостаточный уровень концентрации внимания у почти четверти испытуемых.

5. Методами математической статистики выявлены связи индикаторов психологической готовности. Положительная связь личностной и ситуационной тревожности. Отрицательная связь тревожности и регуляторных качеств.

6. При помощи критерия Манна-Уитни удалось выявить различие в группе «академически успешных учащихся» и «академически нормативных» по степени сформированности регуляторной способности оценивать результат деятельности.

7. Разработана модель формирования психологической готовности учащихся к деятельности и дано ее описание. Данная модель базируется на принципах деятельностного подхода и теории отношений В.М. Мясищева, концептуальных моделях психологической готовности отечественных психологов. В построении модели учтены возрастные особенности старшеклассников. На основании модели определены пути повышения уровня психологической готовности учащихся к ЕГЭ.

Задачи исследования решены, цель достигнута.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев П.В. Развитие стрессоустойчивости старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ как фактор сохранения психологического здоровья выпускников школ / Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности детей и пути их решения: материалы Всерос. науч-практ. конф. с междунар. участием 20-21 апреля 2017 г., г. Балашов / под общ. ред. Н.В. Тимушкиной, Д.В. Воробьева. – Саратов: Саратовский источник, 2017.
2. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностики.-Спб.: Речь, 2005
3. Большой психологический словарь под ред. Б.Г. Мещерякова., В.П. Зинченко. -М.: АСТ:АСТ МОСКВА ; Спб.: Прайм 2009
4. Бочева Н.А., Хотеева Е. В. Психологическая подготовка учащихся к ЕГЭ // Наука, образование, общество. - 2015. - №1(93)- С. 194-201
5. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: уч.пособие/ сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин.- М.: «Академия»
6. Гальперин П.Я. «Экспериментальное формирование внимания» -М.,: Изд-во Московского университета/ 1997
7. Граница В.Г. Личностный компонент в структуре готовности старшеклассников к сдаче единого государственного экзамена // Студенческий электронный журнал «Стриж» №5(09) Июль 2016
8. Долгова В.И., О.А. Кондратьева Программа формирования конструктивных стратегий психологической защиты у старшеклассников в период подготовки к итоговой государственной аттестации Вестник ЮрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2017. Т. 9, №3. С.37-43

9. Долгополова И.В. Психологическая готовность детей к ЕГЭ
Гуманитарный научный журнал №2 2015
10. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. - М., 1991
11. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В. А.
«Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический
аспект.» Минск: изд-во «Университет», 1985
12. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. «Психологические проблемы
готовности к деятельности» Минск: Изд-во БГУ, 1976
13. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности 3 - е изд. -
СПб: 2010.
14. Еремина Л.Ю. Психологические особенности личности
школьников и их влияние на успешность сдачи итогового школьного
экзамена. Автореферат дисс. на соиск. уч.степ. канд.психол. наук М., 2007
15. Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории
«психологическая готовность». //Известия Томского политехнического
университета/ Т 30. 2016 №6
16. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. - СПб: Питер, 2011
17. Ильин Е. П. Психология воли — СПб.: Питер. 2009
18. Ильин Е. П. Эмоции и чувства - СПб: Питер, 2007
19. Карандашев В.Н., Лебедев М.С., Спилбергер Ч. Изучение
оценочной тревожности. Руководство по использованию методики
Ч.Спилбергера. - СПб: Речь,» 2004
20. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности.- СПб.; Речь
2005
21. Круглова Н.Ф. Экспресс диагностика и коррекция регуляторно-
когнитивной структуры учебной деятельности подростков. -М., 2000
22. Маклаков А.Г. Общая психология -СПб.: Питер, 2000

23. Митицина Е.А. Психологическая готовность выпускников профильных классов к итоговой аттестации. дисс: на соиск. уч. степ. канд. псих. наук, Псков 2006
24. Моросанова В. И. Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. - М. : Когито-Центр 2015
25. Моросанова В.И. Опросник «ССПМ: Стиль саморегуляции поведения».Руководство М., 2004
26. Моросанова В.И., Плахотникова И.В. Развитие личностной саморегуляции. -М., 2003
27. Мэй Р. Проблема тревоги. /Р. Мэй; пер.с англ..Г. Гладкова/ - М., Эксмо 2001
28. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды (под ред. Бодалева А. А) - М.: Модэк МПСИ, 2004.
29. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: Уч. Пособие. Спб. : Речь, 2008
30. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы.- М., Тривола, 1995
31. Пасынкова Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности. /Н.Б. Пасынкова// Психологический журнал. - 1996. - Т 17
32. Прихожан А.М. Психология тревожности. Спб: Питер 2009
33. Прохоров Р.Е. Психологические особенности выпускников общеобразовательных школ при подготовке к ЕГЭ. Дисс: на соиск. уч. степ. канд. псих. наук, М., 2012
34. Психические состояния. Хрестоматия сост. Л.В.Куликов.-Спб.: Питер,2000

35. Психодиагностика стресса: практикум/сост. Р. В. Куприянов, Ю. М. Кузьмина; М-во образ. Науки РФ Казан гос. технол. Ун-т. - Казань: КНИТУ, 2012.
36. Психолого-педагогическое сопровождение ЕГЭ: профилактика экзаменационной тревожности / сост. М.А. Павлова, О.С. Гришанова. - Волгоград: Учитель. 2018
37. Романова А.Н. «Психолого-педагогическая поддержка старшеклассников в период итоговой аттестации в формате ЕГЭ» Психологический журнал. - 2012
38. Санжаева Р.Д. «Готовность и ее психологические механизмы» Теоретические и прикладные аспекты эффективности образования. Вып.2 2016
39. Серегина Е.А. Здоровьесберегающая подготовка старшеклассников к единому государственному экзамену. /Е.А. Серегина // Вестник Томского государственного университета. - 2011 № 10
40. Соловьева С.Л. Тревога и тревожность: теория и практика. Медицинская психология в России №6(17) 2012
41. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. М.. «Физкультура и спорт» 1983
42. Тажгулова Э.Б., Липская Т.А. Развитие психологической готовности выпускников к сдаче ЕГЭ средствами метафорического тренинга //Научно- методический электронный журнал «Концепт». - 2016 — Т 50
43. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. - М., 1999
44. Филиппова Е.В. Регуляторные и личностные предикторы надежности действий учащих на экзамене. дисс: на соиск. уч. степ. канд. псих. наук, М., 2018
45. Филлипова Е.В., Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова Программа развития осознанной саморегуляции как средства повышения надежности

учебных действий учащихся в ситуации экзамена и экспериментальная проверка ее эффективности. Вестник моск.ун-та. Сер. 14 ПСИХОЛОГИЯ 2015 №4

46. Ханин Ю.Л. Исследования тревоги в спорте «Вопросы психологии» - 1978 №6

47. Чибисова М.Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями. - М: Генезис, 2009.

48. Щербатых Ю.В. Вегетативные проявления экзаменационного стресса Автореферат на соиск. уч. степ. докт. биолог. наук.- Спб., 2001

49. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивация.- М., 1988

50. Яковлева А.А. Основные принципы психологии отношений в ранних трудах В.Н. Мясищева: Отв. ред. А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев. - М.: ИП РАН, 2002.

51. Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-Regulation and School Readiness. *Early education and development*, 21(5), 681–698. doi:10.1080/10409289.2010.497451

Приложение 1

Анкета

Уважаемый старшеклассник,

Вам предложены качества *психологической готовности* к единому государственному экзамену.

1. Ознакомьтесь с ними.
2. Выберите 5 наиболее важных, по Вашему мнению.
3. Подчерните их.

Самоорганизация

Работоспособность

Выдержка

Активность

Оптимистичный настрой

Самообладание

Внимание

Ответственность

Интеллект

Самооценка

Уровень тревожности

Память

Стрессоустойчивость

Благодарим за Ваше участие!

Удачи!

Приложение 2

Что делать, если ощущаешь избыточную тревожность

Важно хорошо осознавать и отмечать *все* достижения в подготовке к экзамену и в умении организовать себя, даже самые малые. Когда замечаешь малейшие действия и усилия, легче осваивать более сложные и объемные задачи. Необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и *конкретное планирование по подзадачам*.

ВАЖНО!

- Заранее ознакомиться с особенностями процедуры сдачи экзамена.
- Распланировать режим дня.
- Ежедневно совершать прогулки.
- Читать приятные вам книги.
- При подготовке менять умственную деятельность на двигательную.
- Ставить перед собой посильные цели.

Режим дня дает успокоительную предсказуемость мира и уменьшает источники тревоги, ежедневные прогулки помогают вырабатывать эндорфины и серотонин, а чтение книг помогает лучше сформулировать, что вам необходимо, важно и как вы себя чувствуете.

Удачи Вам!!!

Приложение 3

Как повысить стрессоустойчивость

Стресс — совокупность неспецифических реакций организма на воздействие различных неблагоприятных факторов–стрессоров (физических или психологических), нарушающее его постоянство, равновесие.

Это реакция на что-то новое, непривычное. При этом новое - не обязательно что-то негативное. Приятные события, которые сильно изменяют жизнь человека, тоже могут являться стрессом. Например, свадьба, выигрыш в лотерею, долгожданная победа в конкурсе.

Стресс, если у человека достаточно сил и психологических ресурсов, бывает очень полезным. Он мобилизует организм, подталкивает к развитию, к умению адаптироваться.

Важно понимать, что у человека есть ограничение запасов сил, позволяющих переносить стресс. Когда запас подходит к концу, необходим период восстановления сил - это нужно, чтобы стресс не перешел в дистресс (дистресс можно определить как тип стресса, с которым организм не может справиться - нагрузка слишком сильна.) Силы можно восстановить с помощью комплекса физических и психологических ресурсов.

Возьмите, пожалуйста, лист бумаги и перечислите максимальное количество ваших ресурсов:

Психологические ресурсы (что вас радует, на что вы опираетесь, что приносит удовольствие, помогает пережить трудный период):

- семья, близкие, друзья;

- творчество, хобби, любимые занятия;
- физическая и эмоциональная безопасность;
- семейные установки;
- интересные занятия и все, что любите делать;
- любимая музыка, книги, фильмы.

Физические ресурсы:

- режим;
- сон;
- еда;
- прогулки;
- спортивные и другие физические нагрузки, танцы;
- релаксации;
- ванна, душ, бассейн.

Составьте список своих ресурсов, опишите каждый подробно.
Поддерживайте баланс своих ресурсов.

Удачи!!!