

Зиннатуллина Зия Азатовна

бакалавр, студентка

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

г. Казань, Республика Татарстан

**ПРОФИЛАКТИКА ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ ТРЕВОЖНОСТИ
ВЫПУСКНИКОВ В СОЦИАЛЬНО-КОНТЕКСТНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ:
НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПОДГОТОВКУ
К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ**

***Аннотация:** в статье анализируется проблема нарастания дидактогенного стресса и экзаменационной тревожности среди выпускников школ в условиях доминирования репродуктивных методов подготовки к государственной итоговой аттестации. Обосновывается необходимость перехода от стратегии механического «натаскивания на тесты» к проектированию социально-контекстной образовательной среды, способствующей смыслообразованию и профессиональному самоопределению личности. Опираясь на теорию контекстного обучения А.А. Вербицкого, автор рассматривает экзамен не как изолированную угрозу, а как осмысленный этап квазипрофессиональной деятельности. Доказывается, что снижение деструктивной тревоги достигается путем трансформации образовательного контекста и интеграции школы и вуза. Это позволяет учащимся обрести личностные смыслы и сместить фокус с избегания неудач на осознанную подготовку к будущей профессии.*

***Ключевые слова:** экзаменационная тревожность, социально-контекстная среда, теория контекстного обучения, смыслообразование, профессиональное самоопределение, выпускники.*

Академическая и социальная ситуация, в которой находится современный выпускник общеобразовательной школы, характеризуется высокой степенью неопределенности и выраженным психологическим давлением. Единый государственный экзамен (ЕГЭ), выступая основным институциональным механизмом оценки качества освоения образовательных программ и жестким социаль-

ным лифтом, объективно является мощным стрессогенным фактором. Как отмечают Д.С. Михальская и С.С. Игнатович, процедура подготовки и сдачи государственных экзаменов провоцирует развитие глубокого дидактогенного стресса, который дезорганизует мышление, подавляет творческое воображение и зачастую приводит к истощению адаптационных ресурсов учащихся [8]. Данный вид стресса носит пролонгированный характер и проходит классические стадии: от первичной тревоги через попытки кратковременной адаптации к фазе истощения, сопровождающейся психосоматическими нарушениями, снижением концентрации внимания и депрессивными эпизодами. Учащиеся теряют внутренний ресурс, а их познавательная активность блокируется страхом неудачи.

Традиционная педагогическая практика пытается нивелировать проблему экзаменационной тревожности преимущественно двумя путями: либо за счет интенсификации учебных нагрузок (многократное решение типовых заданий с целью автоматизации навыка), либо посредством локальных психологических интервенций (краткосрочное обучение приемам релаксации или тайм-менеджменту). Однако анализ социального контекста образовательной неуспешности и тревожности показывает, что данные меры обладают весьма ограниченной эффективностью. По справедливому утверждению Г.Е. Зборовского и П.А. Амбарович, образовательная неуспешность и сопутствующая ей фоновая тревожность – это не просто узкая педагогическая проблема, а сложный социальный феномен, коренящийся в деформации ценностных ориентаций и институциональных разрывах [4]. Ученые подчеркивают, что ориентация системы исключительно на формальные показатели успешности порождает глубокое расслоение и стигматизацию. В условиях, когда подготовка к экзамену сводится к механическому заучиванию, происходит катастрофическое отчуждение ученика от образовательного процесса: учебная деятельность полностью теряет для него личностный смысл.

Преодоление этого отчуждения и, как следствие, купирование деструктивной тревоги возможно лишь при переходе к новой образовательной парадигме. В качестве концептуальной основы такого перехода в настоящем исследовании

выступает теория контекстного обучения, разработанная психолого-педагогической школой А.А. Вербицкого. Согласно данной теории, усвоение социального опыта и знаний должно осуществляться не путем простой монологической передачи информации, а в процессе внутренне мотивированной активности обучающегося, направленной на предметы и явления окружающего мира. Основной единицей деятельности в контекстном обучении выступает не изолированное предметное действие, а поступок – социально обусловленное действие, обладающее одновременно качеством предметности и социальности [1]. В рамках данной теории обосновывается необходимость динамического моделирования в учебном процессе предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности.

В проекции на проблему подготовки к ЕГЭ это означает необходимость конструирования социально-контекстной образовательной среды. В такой среде экзамен перестает быть изолированным «барьером» или инструментом жесткой социальной стратификации (где оценка определяет личностную ценность выпускника), а трансформируется в этап профессионального пути. Тревожность, как правило, возникает в ситуации разрыва между требованиями среды и осознанием собственных дефицитов на фоне отсутствия понимания «зачем мне это нужно». Смыслообразование выступает здесь ключевым антиципаторным механизмом. По мнению Е.О. Ивановой, смысл является условием успешности регуляции деятельности; именно через установление связи между целью учебной деятельности и ее мотивом ученик обретает способность к нравственно-этическому и профессиональному самоопределению [5].

Эмпирические исследования показывают прямую корреляционную связь между уровнем готовности к будущей профессии и проявлением экзаменационной тревожности. В частности, С. В. Жолудева и Р. Ф. Темирбулатова доказали, что старшеклассники, имеющие четкие профессиональные ориентиры и высокий уровень осознанности выбора, в ситуации экзамена демонстрируют значительно меньшую склонность к деструктивным переживаниям. Они опираются на свои знания и компетенции, а не на фактор случайности, поскольку отчетли-

во понимают инструментальную роль экзамена для достижения конкретной жизненной цели [3]. Тревога в данном случае не исчезает полностью (так как ситуация оценки всегда волнительна), но переходит из категории «истощающей» в категорию «стимулирующей», мобилизуя когнитивные резервы.

Ступени профессионального самоопределения неразрывно связаны с развитием ценностно-смысловой сферы личности. Т.С. Спешилова, исследуя эту сферу у старшеклассников, акцентирует внимание на том, что дефицит смысловых ориентаций и неспособность увидеть перспективу приводят подростка к состоянию «экзистенциального вакуума» [10]. В этом состоянии любые внешние трудности, включая экзаменационные испытания, воспринимаются как фатальные и непреодолимые, что многократно усиливает ситуативную тревожность. Напротив, наличие прочных жизненных ориентиров и ценностей служит надежным психологическим буфером, защищающим личность от дидактогенного стресса.

Таким образом, профилактика экзаменационной тревожности должна строиться не на тактике «защиты от стресса», а на стратегии обретения личностных смыслов. В условиях социально-контекстной среды учебный процесс проектируется как движение от академической деятельности к квазипрофессиональной. Знания по физике, литературе или обществознанию, необходимые для успешной сдачи ЕГЭ, усваиваются не как абстрактные алгоритмы, а как ориентировочная основа будущего профессионального действия [1].

Практическая реализация социально-контекстной образовательной среды в школе требует кардинального пересмотра форматов взаимодействия субъектов педагогического процесса. Трансляция готовых знаний и монологическое изложение материала должны уступить место диалогическому взаимодействию и погружению старшеклассника в систему квазипрофессиональных отношений.

Одним из наиболее эффективных механизмов такого погружения выступает глубокая интеграция школы и вуза. Как справедливо указывает М.В. Олиндер, довузовская подготовка обладает мощным преобразующим потенциалом: она является не просто набором курсов по «натаскиванию» на те-

сты, а полноценным институтом ранней профилизации, обеспечивающим социально-бесконфликтное преодоление барьера «школа – вуз» [9]. Форматы сетевого взаимодействия, такие как форсайт-площадки, профессиональные пробы, мастер-классы и проектные инкубаторы, позволяют реализовать смысловые функции образования. Оказавшись в академической среде университета, знакомясь с преподавателями и спецификой будущей специальности, школьник перестает бояться неизвестности. Процедура экзамена начинает восприниматься им как необходимый, но преодолимый шаг на пути к вхождению в профессиональное сообщество.

Фундаментальным условием преодоления дидактогенного стресса является формирование развитой субъектной позиции учащегося. А.С. Котелевская, анализируя философско-образовательные аспекты проблемы, подчеркивает, что субъектность предполагает способность человека активно участвовать в управлении собственной жизнью, проявлять подлинную автономию и внутреннюю мотивацию [7]. Субъектность не дается изначально, она кристаллизуется в условиях, когда индивиду предоставляется право на свободный выбор и ответственность за свои решения. В условиях жесткого институционального давления субъектность подавляется, уступая место выученной беспомощности и перманентной тревоге. Переход к социально-контекстной среде возвращает ученику авторство его образовательного маршрута, превращая его из объекта педагогического воздействия в полноправного партнера.

В дидактическом плане создание смыслообразующего контекста достигается через внедрение проблемных ситуаций, эвристических бесед и рефлексивных практик. Е.Г. Евдокимова отмечает значимость постановки перед учениками «задач на смысл», при решении которых программный материал связывается с ценностными основаниями личности [2]. Это созвучно выводам Т.С. Спешиловой о том, что стабилизация психоэмоционального состояния и развитие ценностно-смысловой сферы старшеклассников требуют целенаправленной работы по осмыслению ими собственного жизненного пути. Когда ученик понимает экзистенциальную ценность получаемого образования, его

локус контроля смещается внутрь, формируя устойчивость к внешним стрессорам [10].

При этом необходимо учитывать индивидуально-психологические детерминанты стресса. С.В. Коваленко обращает внимание на то, что тревога может носить как дезорганизирующий, так и мобилизирующий характер. Деструктивная (истощающая) тревожность чаще всего фиксируется у школьников с рассогласованием уровней самооценки и притязаний, а также с доминирующим мотивом избегания неудач [6]. Социально-контекстная образовательная среда, предоставляя обучающемуся опыт безопасных «профессиональных проб» и право на ошибку в ходе квазипрофессиональной деятельности, способствует выравниванию самооценки и переключению фокуса с избегания наказания (низкого балла) на мотив достижения успеха в будущей профессии.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Теория контекстного образования как концептуальная основа реализации компетентностного подхода / А.А. Вербицкий // Коллекция гуманитарных исследований. – 2016. – №2(2). – С. 6–12. EDN WNDFTTR
2. Евдокимова Е.Г. Педагогический контекст смыслообразования / Е.Г. Евдокимова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Т. 14. Вып. 4. – С. 95–99. EDN TGLUDP
3. Жолудева С.В. Взаимосвязь готовности к будущей профессии и проявления экзаменационной тревожности к сдаче единого государственного экзамена / С.В. Жолудева, Р.Ф. Темирбулатова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. №5. – С. 1–9. EDN FFDFWC
4. Зборовский Г.Е. От образовательной неуспешности к социальному неравенству / Г.Е. Зборовский, П.А. Амбарова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2019. – №6. – С. 22–31.
5. Иванова Е.О. Смыслообразование как основа личностных универсальных учебных действий / Е.О. Иванова // Дидактика как основа создания новой образовательной практики. – М., 2012. – С. 113–124.

6. Коваленко С.В. Индивидуальные особенности и экзаменационная тревожность школьников: теоретический анализ и перспективы исследования / С.В. Коваленко // Преподаватель XXI век. – 2010. – №1. – С. 189–192.

7. Котелевская А.С. Субъектная позиция учащегося высшей школы в контексте философии образования / А.С. Котелевская // Социально-гуманитарные знания. – 2024. – №4. – С. 92–97. EDN КЕНХРМ

8. Михальская Д.С. Стрессогенные факторы, воздействующие на выпускников в процессе подготовки к Единому государственному экзамену / Д.С. Михальская, С.С. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2022. – Т. 5. №6. – С. 54–81. DOI 10.17748/2686-9969-2022-5-6-54-81. EDN MFUNBR

9. Олиндер М.В. Профессиональное самоопределение старшеклассника в системе довузовской подготовки / М.В. Олиндер // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – С. 193–196.

10. Спешилова Т.С. Ценностно-смысловая сфера, ее особенности и развитие у старшеклассников с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности / Т.С. Спешилова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – С. 175–177.