

Сравнительный анализ различных форм квалификационных испытаний (психологический аспект)

С.А. Гапонова,

кандидат психологических наук

В статье представлен сравнительный анализ восприятия студентами психологических особенностей прохождения конкретных испытаний. Прослеживается динамика психических состояний студентов в процессе обучения в вузе и роли преподавателя в возникновении этих состояний.

Ключевые слова: психическое состояние, квалификационное испытание, индивидуально-типологические особенности нервной системы.

В процессе обучения в высшей школе студенты постоянно встречаются с разнообразными квалификационными испытаниями, которые они должны пройти до получения диплома. К таким испытаниям относятся семестровые тестирования, зачеты и экзамены, а также итоговые курсовые, квалификационные и дипломные работы.

Любое квалификационное испытание помимо оценочной (содержательной) стороны имеет еще один важный аспект – психологический, понимаемый как количество нервно-эмоциональных сил, затраченных учащимися в процессе прохождения этого испытания, и как безусловно оказывающий существенное влияние на его результативность.

Влияние отдельных видов испытаний на психическое состояние студентов в каждом конкретном случае может быть различным, тем не менее у студентов существуют определенные представления о степени сложности той или иной процедуры,

связанные с выраженностью нервно-эмоционального напряжения, которое они испытывают при прохождении данной процедуры. Хорошо известно, что по умению проходить квалификационные испытания люди отличаются друг от друга. Существуют также индивидуальные различия по результативности целенаправленной деятельности в условиях эмоционального напряжения. П.В. Симонов показал, что если умеренная степень такого напряжения способна повысить эффективность интеллектуальной деятельности, то чрезмерное психоэмоциональное напряжение оказывает на эту деятельность дезорганизующее влияние [11]. В связи с этим добросовестных занятий в течение года, природных способностей и хорошего знания учебного материала студентам может не хватить для того, чтобы успешно справиться с зачетами и экзаменами [9].

Можно привести немало примеров, когда хорошие ученики с прочными знаниями

дают на квалификационных испытаниях внезапные срывы, а «середняки» получают отличные отметки. Объясняется это прежде всего тем, что экзамен не просто проверка знаний, а их проверка в условиях стресса [5, 8, 10, 12].

Экзаменационная ситуация является естественной моделью для изучения воздействия эмоционального напряжения на результативность целенаправленной деятельности и поэтому используется в психофизиологических исследованиях. Однако в литературе отсутствуют работы, посвященные сравнительной оценке психологических аспектов применяемых вузами форм квалификационных испытаний на различных этапах обучения в высшей школе.

Исходя из вышесказанного, целью нашего исследования были изучение и сравнительная оценка психологических аспектов восприятия студентами различных форм испытательных процедур в процессе обучения в вузе (экзамены в устной и письменной формах, курсовые и дипломные работы, тестирование, зачеты).

Перед нами стояли следующие задачи:

1) провести сравнительную оценку значимости различных форм квалификационных испытаний по степени трудности для студентов вуза;

2) выявить функциональные психические состояния, возникающие у студентов в процессе прохождения ими различных форм испытательных процедур на разных этапах обучения;

3) провести сравнительный анализ позитивных и негативных моментов различных форм испытательных процедур.

В исследовании приняли участие 242 человека:

студенты I курса математического, физического и естественно-географического факультетов НГПУ (62 человека), сдающие семестровые экзамены в устной и письменной формах и имеющие опыт получения зачетов и прохождения тестирования;

– студенты III курса технолого-экономического факультета (35 человек), имеющие опыт всех видов квалификационных семе-

стровых испытаний и опыт защиты курсовых работ;

– студенты IV курса филологического факультета НГПУ (96 человек), прошедшие все квалификационные испытания и сдающие государственный экзамен на диплом бакалавра в форме защиты квалификационной работы и собственно экзамена аттестационной комиссии;

– студенты V курса ВВАГ (49 человек), имеющие опыт всех видов квалификационных испытаний, сдающие итоговый государственный экзамен в форме защиты дипломной работы (исследование этой группы респондентов проводилось совместно с доцентом ВВАГС Н.А. Мартыновой).

В работе принимали участие только добровольцы.

Всем студентам предлагалось оценить по 5-балльной системе такие формы квалификационных испытаний, как экзамен, зачет, тестирование и защита квалификационной (курсовой, дипломной) работы, наивысший балл присуждался самому трудному виду испытаний. Кроме того, у участников эксперимента определялись базовые психологические показатели – индивидуально-типологические особенности нервной системы: «экстраверсия–интроверсия» и «нейротизм–стабильность» с помощью теста Айзенка – ЕРІ [7].

У студентов IV курса НГПУ, сдающих выпускные квалификационные испытания на степень бакалавра в виде государственного экзамена (31 человек) или защиты квалификационной работы (42 человека), непосредственно перед экзаменом и защитой диагностировались функциональные психические состояния (ФПС) и параметры, их характеризующие: уровень бодрствования, настроение, мотивация и ожидание успеха по методике В.И. Чиркова [13].

Статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью *t*-критерия Стьюдента и определения вероятности ошибки – *p*.

Результаты балльной оценки степени трудности квалификационных испытаний представлены на рис. 1.

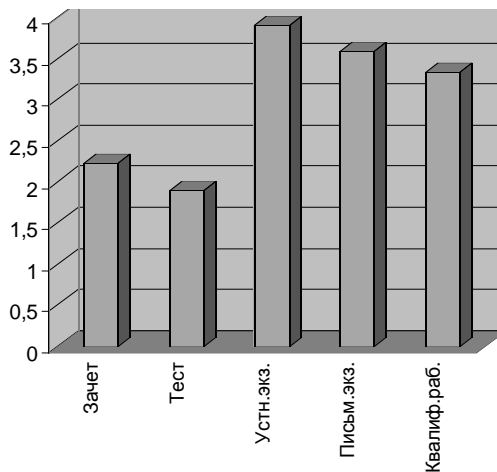


Рис. 1. Оценка степени трудности различных форм квалификационных испытаний (в баллах)

Рис. 1 показывает, что наиболее трудными видами испытаний для студентов всех курсов являются экзамены: устный – на первом месте и письменный – на втором, на третьем месте по степени трудности оказалась защита квалификационной (курсовой, дипломной) работы, на четвертом – зачет, на пятом – тестирование.

Статистический анализ обнаружил достоверные (на уровне 99%) различия между всеми рассматриваемыми формами квалификационных испытаний.

В дальнейшем исследовании мы рассматривали только наиболее трудные для респондентов формы испытаний: экзамены и защиту квалификационной работы.

Сравнение устных и письменных экзаменов по степени трудности не выявило значимых различий по числу студентов, отличающихся по параметрам «нейротизм–стабильность» и «экстраверсия–интроверсия», однако по темпераментальным сочетаниям этих показателей достоверные различия отмечались в группе «нейротиков (нестабильных) интровертов», относящихся по Г. Айзенку к меланхоликам, и в группе «уравновешенных (эмоционально стабильных) интровертов» – флегматиков. Таким образом, было обнаружено, что меланхолики считают более трудными экзамены в устной форме, а флегматики – в письменной.

Полученные результаты не вызывают удивления, так как впечатлительным, чувствительным, легко ранимым, застенчивым, трудно устанавливающим контакты с другими людьми, чрезвычайно восприимчивым к одобрению и порицанию «нейротикам-интровертам» более подходит самостоятельная, планомерная, обстоятельная работа в спокойной обстановке, без неожиданных вопросов со стороны учителя, замечаний и словесной оценки возможных неудач. Об этих трудностях в учебной деятельности меланхоликов, обладающих слабой нервной системой, говорится в работах многих авторов [1, 3, 9]. И наоборот, спокойным, хладнокровным, мало восприимчивым к одобрению и порицанию, последовательным и обстоятельным, но медленно вовлекающимся в работу и медленно переключающимся с одного вопроса на другой инертным флегматикам часто не хватает времени, для того чтобы выполнить весь необходимый объем письменной экзаменационной работы [4].

Для исследования субъективного отношения студентов к различным формам итоговых испытательных процедур проводился контент-анализ незаконченных предложений, дающий возможность углубленного качественно-количественного изучения текстового материала [2].

Представление результатов производилось путем подсчета гистограмм.

Регистрировались категории, относящиеся к выбору процедуры испытания, содержащие сравнительную оценку исследуемых процедур, а также касающиеся поведения, роли и места преподавателя на устных и письменных экзаменах, государственных экзаменах и на защите квалификационных работ.

Анализ результатов выявил определенное предпочтение выбора студентами письменного экзамена в качестве процедуры квалификационных испытаний по сравнению с устным экзаменом (рис. 2). При этом интересно отметить тот факт, что в собственных предпочтениях 17% респондентов сомневаются и не могут определиться, какой вид экзамена для них лучше: «...пись-

менный и устный экзамены – одно и то же», «...они одинаковы, если хорошо подготовиться», «...с точки зрения сложности, они равны». Однако в том, какой вид экзамена предпочтут их товарищи, сомневаются только 2%:

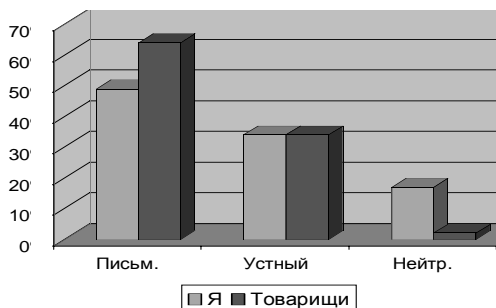


Рис. 2. Предпочтения студентов в выборе процедуры экзаменов (%)

Подавляющее большинство первокурсников, даже выбирая устный экзамен, считают, что их товарищи выберут письменный экзамен в качестве квалификационного испытания ($p < 0,01$). Кроме того, 9,7% участников опроса предпочли бы экзамен в форме тестирования.

Трудности, которые испытывают студенты на экзаменах и отмечают в своих анкетах, можно свести к следующим категориям:

- не хватает времени;
- не хватает собранности, сосредоточенности, внимания, терпения, сообразительности, памяти;
- не хватает знаний;
- не хватает спокойствия и уверенности в себе, очень волнуюсь;
- не могу сформулировать ответ, не хватает слов;
- не хватает шпаргалок.

На рис. 3 представлена частота, с которой эти трудности встречаются в высказываниях студентов на устных и письменных экзаменах.

Как следует из рис. 3, трудности, встречающиеся студентам на устных и письменных экзаменах, несколько отличаются. На письменных экзаменах почти у половины

студентов (47%) основные проблемы связаны с нехваткой времени и у трети – с особенностями когнитивных процессов: внимания, памяти, мышления (30%), причем вторая проблема стоит острее на письменном экзамене, чем на устном ($p < 0,05$). На устных экзаменах на втором и третьем местах после нехватки времени (29%) находятся проблемы, связанные с эмоциональной сферой (волнение, неуверенность), – практически у каждого четвертого студента (24%) – и проблемы в вербализации собственных знаний – у каждого пятого (19%), – которые могут быть как самостоятельными, так и связанными с уже названными эмоциональными проблемами. Следует подчеркнуть, что если выраженность эмоциональных трудностей на устном экзамене значимо выше, чем на письменном ($p < 0,01$), то вербальных трудностей у студентов, сдающих экзамены в письменной форме, вообще выявлено не было.

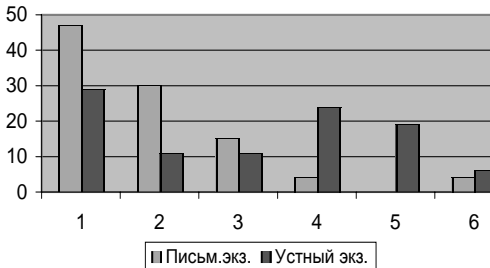


Рис. 3. Частота встречаемости категорий трудностей в высказываниях первокурсников по поводу различных видов экзаменов (%)

Проблема самочувствия (спокойствие, уверенность в себе, волнение и др.) нашла отражение в положительном и негативном восприятии различных форм экзаменов. Оценивая самочувствие студентов, мы в данном случае отказались от выделения категорий высказываний и различали их в зависимости от эмоциональной направленности: «хорошо – плохо», «хуже – лучше» (рис. 4).

Из рисунка следует, что подавляющее большинство студентов чувствует себя на письменном экзамене субъективно лучше, чем на устном ($p < 0,01$).

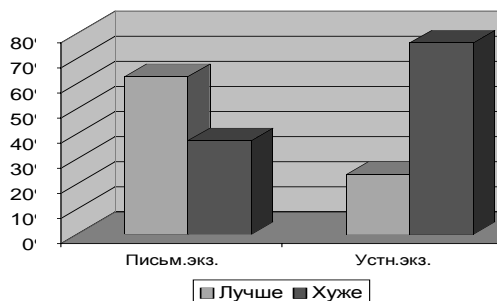


Рис. 4. Оценка студентами собственного самочувствия на устных и письменных экзаменах (%)

Дальнейший анализ высказываний студентов позволил судить о влиянии преподавателя на самочувствие экзаменуемого. В обеих изучаемых группах были выделены следующие основные категории восприятия учителя на устном и письменном экзаменах, характерные для всей общности респондентов:

1) ожидание помощи от экзаменатора (наиболее характерными высказываниями являются: «помогает», «может помочь», «должен помогать», «иногда немного помогает», «старается, как правило, помочь», «делает подсказки в виде наводящих вопросов», «стремится вытянуть “плавающего” студента», «может поправить» и т.д.);

2) положительное восприятие экзаменатора (отражение таких личностных и профессиональных качеств, как «объективный», «доброжелательный», «лояльный», «друг», «хорошо относится», «высококлассный специалист», «умный человек», «понимает студента», «хочет научить нас», «не субъективен», «правильно оценивает мои знания», «спокоен», «не пытается завалить, если ты хорошо отвечаешь» и т. д.);

3) нейтральная оценка (наиболее типичны такие высказывания, как «не мешает», «работает», «какая разница». Кроме того, на письменном экзамене студентами отмечалось, что преподаватель «не может задавать вопросов», «с ним не общаешься», «дает отсрочку», «не мешает», «не обращает на тебя внимания» и т. д.);

4) строгость и требовательность (употребляются выражения, характеризующие

стратегию поведения учителя на испытательной процедуре: «строгий и серьезный», «строгий и дотошный», «очень строг», «активно обращает внимание на студента», «может задать вопрос, на который не ответишь», «знает, когда студент не готов», «наблюдает, чтоб не списывали», «глаз-алмаз» и т. д.);

5) критическое восприятие («злой», «занижает оценку», «на экзаменах заваливает студентов», «не помогает», «не хочет помогать студенту», «может грузить», «ничего не предпринимает, чтобы помочь», «слишком предвзято относится к студенту», «придирается к ответу», «задает каверзные вопросы» и т. д.).

Частота встречаемости различных категорий восприятия экзаменатора на устном и письменном экзаменах имеет определенные различия (рис. 5).

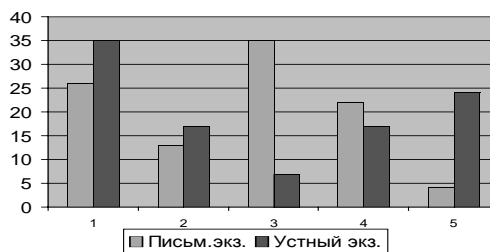


Рис. 5. Гистограмма категорий восприятия студентами преподавателей на устном и письменном экзаменах (%)

Так, на письменном экзамене в высказываниях студентов превалирует нейтральная оценка (35% высказываний), затем идут ожидание помощи от экзаменатора (26%), строгость и требовательность (22%) и положительная оценка (13%). В то же время практически отсутствует критическое отношение к поведению преподавателя (4%).

Иная картина наблюдается на устном экзамене: более трети студентов (35%) явно рассчитывают на помощь со стороны экзаменатора, не встречая ее, практически каждый четвертый студент (24%) высказывает критическое отношение к последнему («преподаватель на устном экзамене должен быть более отзывчивым», «задает слишком много дополнительных вопро-

сов», «больше придирается к ответу»). Опытом обманутых ожиданий от предыдущих квалификационных испытаний объясняется, по-видимому, и большее волнение студентов на устном экзамене, чем на письменном, а как известно, чувство страха способно парализовать активную умственную деятельность («на устном экзамене некоторые учителя начинают давить», «преподаватель сковывает, когда смотрит в мои записи», «я сдал бы лучше, если бы не волновался», «когда я волнуюсь, все путается в голове», «на устном экзамене меня “колбасит”, трясет, нервы на пределе». Поэтому именно боязнью прямого контакта с преподавателем в значительной степени можно объяснить такое преимущество письменных экзаменов перед устными при оценке испытательных процедур.

Исследование психических состояний на квалификационных испытаниях проводилось с помощью методики В.И. Чиркова [13].

В предыдущих работах нами уже было показано высокое эмоциональное напряжение с большим количеством дезадаптивных состояний у абитуриентов на вступительных экзаменах в вуз и существенная роль в возникновении этих состояний преподавателя-экзаменатора [5, 6].

К сожалению, за время обучения в вузе подавляющее большинство студентов не адаптируются к процессу сдачи экзаменов. Об этом свидетельствуют результаты исследования психических состояний студентов на выпускном государственном экзамене и на защите выпускной квалификационной (дипломной) работы (рис. 6).

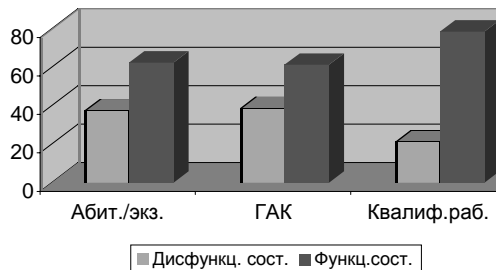


Рис. 6. Психические состояния студентов во время различных квалификационных испытаний (%)

Как видно из рис. 6, на государственном экзамене количество дисфункциональных реакций по сравнению с вступительными не изменилось (высокая напряженность, стресс, неадекватное реагирование) и отмечалось в 38,7% случаев, что почти вдвое выше, чем на защите квалификационных работ (21,4%).

Профили выявленных психических состояний студентов на вступительном экзамене, госэкзамене и защите квалификационных работ представлены на рис. 7.

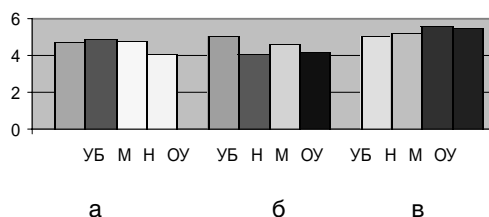


Рис. 7. Профили психических состояний студентов на вступительном экзамене (а), государственном экзамене (б) и защите квалификационной работы (в)

Профили, изображенные на рис. 7, отражают средние баллы по показателям уровня бодрствования (УБ), настроения (Н), мотивации (М) и оценки успеха-неуспеха в деятельности (ОУ) в группах студентов во время различных квалификационных испытаний. Сравнение полученных профилей с эталонными [13] показывает, что у студентов, сдававших вступительные и госэкзамены, отмечалось состояние высокой напряженности, близкое к стрессу. В отличие от них у студентов, защищавших дипломные работы, выявлен профиль, характеризующийся как положительное мобилизующее состояние, когда работа нравится, результатами довольны. При этом наблюдается максимум по показателю побуждающих переживаний – «мотивации», показатели настроения, мотивации и оценки успеха статистически были выше ($p < 0,001$), чем в группах, сдававших экзамены. Уровень бодрствования у всех студентов был практически одинаковым.

Следует подчеркнуть, что студенты IV курса, бывшие в разных функциональных состояниях, не отличались по среднему баллу, полученному при прохождении испытательных процедур, следовательно, уровень их нервно-эмоционального напряжения не зависел от уровня знаний сдававших госэкзамен или защищавших квалификационную работу (рис. 8).

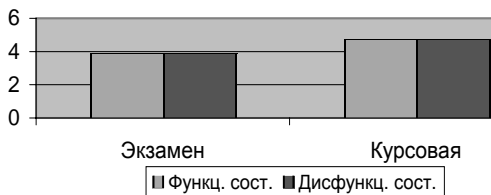


Рис. 8. Средний балл, полученный студентами, имеющими оптимальное функциональное состояние (ФС) и дисфункциональное состояние (ДС) на различных квалификационных испытаниях

Таким образом, сравнительный анализ восприятия студентами различных форм вузовских квалификационных испытаний выявил существенные отличия как по субъективным, так и по объективным показателям.

Эти отличия вполне объяснимы с точки зрения сути рассматриваемых испытательных процедур. Так, самой трудной формой квалификационных испытаний студенты считают устные экзамены, причем по количеству неадекватных состояний на устных экзаменах группы абитуриентов и выпускников не отличаются – нет положительной динамики адаптации к условиям сдачи экзаменов в процессе обучения в вузе. Причем тяжесть функционального психического состояния не зависит от полученного балла, а следовательно, и от знаний респондентов.

По-видимому, и на семестровых, и на государственных устных экзаменах причины нервно-эмоционального напряжения студентов имеют ту же природу, что и на вступительных [5, 6]. Как следует из высказываний студентов, это страх перед возможным публичным проявлением своих недостаточных знаний, нежелание прямого кон-

такта с преподавателем, боязнь насмешки, порицания и т. д.

Определенную роль в предпочтении устной или письменной формы испытательной процедуры играют индивидуально-психологические особенности студентов: сочетание вертированности и нейротизма – стабильности.

В то же время такая трудоемкая форма квалификационных испытаний, как дипломная исследовательская работа, демонстрирует не только наличные знания и способности, но и возможности применения знаний, умений и навыков, полученных студентами за время обучения в высшей школе. Работа над дипломным исследованием проводится в течение года, тематика выбирается с учетом интересов дипломантов, и сам процесс защиты – это хорошая возможность «показать товар лицом».

Литература

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. 1988. №6.
2. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. М., 1986.
3. Байметов А.К. Некоторые обусловленные силой возбуждения факторы индивидуального стиля в учебной деятельности старшеклассников //Типологические исследования по психологии личности. Пермь, 1967.
4. Введение в психодиагностику / Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. М., 1997.
5. Гапонова С.А., Пичугина А.Н. Вступительные экзамены в вуз как стресс-фактор образовательной среды // Тезисы 3-й Российской конференции по экологической психологии. М., 2003.
6. Гапонова С.А., Михалёва Т.Г., Пичугина А.Н. Преподаватель глазами абитуриента на вступительных экзаменах // Школьные технологии. 2003. №3.
7. Гришин В.В., Лушин П.В. Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе. М., 1990.
8. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей. Минск, 1978.
9. Пасынкова Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности // Психологический журнал. 1996. Т.17. №1.

10. Плотников В.В. Оценка психовегетативных показателей у студентов в условиях экзаменационного стресса // Гигиена труда. 1983. №5.
11. Симонов П.В. Психофизиология эмоций // Основы психофизиологии / Под ред. Ю.И. Александрова. М., 1998.
12. Умрюхин Е.А., Джебраилова Т.Д., Коробейникова И.И. Связь результативности целенаправленной деятельности с параметрами ЭЭГ студентов в ситуации экзаменационного стресса // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 3.
13. Чирков В.И. Методы оценки психического компонента функционального состояния в учебной и трудовой деятельности // Методы исследования и диагностики ФС и работоспособности человека-оператора в экстремальных условиях. М., 1987.