

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕРВОКУРСНИКОВ И ИХ ЭКЗАМЕНАЦИОННАЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ: ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

А.В. Будакова (Томск)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (грант № 08-06-00172а).

Аннотация. С использованием Шкалы базисных убеждений, Опросника самоорганизации деятельности и Теста жизнестойкости изучены параметры личностного потенциала первокурсников в их взаимосвязи с результатами ЕГЭ, первой и второй сессий в университете. Обсуждается проблема влияния личностного потенциала на экзаменационную результативность.

Ключевые слова: личностный потенциал; первокурсники; единый государственный экзамен; экзаменационная результативность.

Современный этап развития общества сопровождается кардинальной ломкой стереотипов в сознании, деятельности, образе жизни человека. Мир ставит перед ним множество выборов, проблем, ситуаций, в которых необходимо принять решение, требует динамичности, активности, усилий по саморазвитию и самосовершенствованию, высокой степени информированности и компетентности, целеустремленности, рациональности и вместе с тем некоторого осознанного риска. В связи с этим встает проблема оценки у молодых людей, в частности выпускников школ и первокурсников, личностного потенциала, рассматриваемого в качестве одного из важных результатов современного образования, который может быть использован ими для решения социально значимых задач.

Понятие личностного потенциала не относится к числу общеупотребительных в психологии. Современными исследователями проблемы личностного потенциала являются Д.А. Леонтьев и его коллеги. Мы берем их понимание личностного потенциала за основное. Личностный потенциал понимается как интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий [3].

Мы предположили, что такими условиями, сопровождающимися давлением на личность, для выпускников и первокурсников являются единый государственный экзамен (ЕГЭ) и последующие экзаменационные сессии. Логично было бы ожидать, что высокий уровень развития личностного потенциала может способствовать достижению более высокой экзаменационной результативности.

Для проверки предположений мы ретроспективно попытались выяснить, как личностный потенциал юношей и девушек помог (если помог) им справиться с напряжением, со страхами, негативными эмоциями и выполнить задания ЕГЭ, от которых зависел их дальнейший жизненный сценарий. Для этого было проведено психодиагностическое тестирование 40 первокурсников

психологического факультета, обучающихся по специальностям «Организация работы с молодежью», «Психология» и «Клиническая психология», в возрасте от 16 до 20 лет. Оценку параметров личностного потенциала осуществляли с помощью Шкалы базисных убеждений, предложенной американской исследовательницей Р. Янов-Бульман, Опросника самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой и Теста жизнестойкости американского психолога С. Мадди. Для статистической обработки использовалась компьютерная программа Statistica.

Результаты тестирования первокурсников первоначально были сопоставлены с их баллами, которые они получили по итогам выполнения в школе ЕГЭ по русскому языку, а затем с баллами первой экзаменационной сессии в университете.

Статистическая обработка полученных данных показала, что средние значения всех оцениваемых психологических параметров у респондентов данной выборки находятся в пределах нормативных значений (суммарный индекс базисных убеждений составил $3,27 \pm 0,37$ балла, суммарный индекс самоорганизации деятельности $110,3 \pm 20,9$ балла, суммарный индекс жизнестойкости $91,6 \pm 20,9$ балла).

В результате корреляционного анализа было установлено, что итоговые баллы школьного ЕГЭ не коррелировали ни с одним из показателей жизнестойкости и способности к самоорганизации деятельности респондентов. Скорее всего, этот факт обусловлен тем, что чаще всего выпускников школ педагоги «натаскивают на сдачу» ЕГЭ. Об этом, в частности, упоминают практически все специалисты, анализирующие итоги проведения ЕГЭ в российских школах. При таком подходе педагогов к обучению школьников особой связи между результатами ЕГЭ выпускников и их параметрами личностного потенциала трудно ожидать.

Однако нами были выявлены значимые корреляционные связи итогов ЕГЭ с некоторыми из базисных убеждений первокурсников. Например, баллы ЕГЭ отрицательно коррелировали с такими параметрами базисных убеждений, как «степень самоконтроля происходящих

событий» ($r = -0,370$; $p = 0,003$) и «степень удачи, или везения» ($r = -0,445$; $p = 0,015$). Выявленные корреляции указывают на то, что чем выше убежденность выпускников в способности контролировать происходящие с ними события и чем выше их убежденность в собственной удачливости, тем ниже у них сумма баллов за ЕГЭ.

Полученные данные противоречат результатам ранее проведенного исследования, в котором у выпускников школ также учитывались показатели базисных убеждений и баллы ЕГЭ [1]. В данном исследовании было установлено, что даже в условиях «натаскивания» учащихся их экзаменационная результативность может определяться такими базисными убеждениями, как уверенность в высоких собственных личностных качествах и в том, что они удачливы в жизни, придающими твердость в сложных жизненных ситуациях. В данном исследовании были получены обратные результаты: показатель базисных убеждений «Степень удачи, или везения» наоборот способствовал более высоким результатам ЕГЭ. В связи с этим у нас возникло несколько предположений относительно корреляций, выявленных в нашем исследовании.

Во-первых, следует учитывать, что данное психологическое исследование по времени проводилось не параллельно с ЕГЭ, а позже, через 3 месяца после начала учебы на первом курсе университета. Можно предположить, что обнаруженные корреляции могут быть результатом того, что у первокурсников, продемонстрировавших минимальную для зачисления в вуз сумму баллов по ЕГЭ и испытавших воодушевление и радость оттого, что они все же выдержали испытания и стали студентами, произошло существенное изменение в системе базисных убеждений. Во время сдачи ЕГЭ они, возможно, и не обладали такой степенью убежденности в самоконтроле и собственном везении. Однако эта убежденность достигла высоких значений к моменту психологического тестирования.

Другой возможной причиной обнаруженных корреляций может быть то, что низкий самоконтроль может быть условием некоторой степени творчества, воображения у школьников. Это предположение опирается на известный факт, что высокий самоконтроль мешает человеку расслабиться и вести себя органично, блокируя его сознание и тем самым препятствуя творчеству и воображению [5]. Поэтому, с нашей точки зрения, возможно, что низкий самоконтроль школьников мог помочь им на школьном экзамене. Вследствие этого они могли, используя свое воображение и элементы творчества, правильно решать предложенные экзаменационные задания.

Полученные результаты указывают на то, что результативность школьного ЕГЭ в очень малой степени связана с параметрами личностного потенциала.

На следующем этапе мы учитывали экзаменационную результативность студентов во время первой сес-

сии, которая включала экзамены по дисциплинам «Общая психология», «История России», «Анатомия ЦНС», «Русский язык и культура речи». Экзаменационная результативность вычислялась как среднеарифметическое экзаменационных оценок по этим экзаменам. Важно отметить, что эта усредненная результативность положительно коррелировала со школьным ЕГЭ ($r = 0,432$; $p = 0,005$). Следовательно, можно утверждать, что ЕГЭ как процедура проверки знаний абитуриентов для поступления в вуз «успешно справляется» с задачей отбора наиболее перспективных юношей и девушек.

Однако мы вновь не обнаружили ни одной значимой корреляционной связи сессионной результативности первокурсников с их базисными убеждениями, жизнестойкостью, а также способностью к самоорганизации деятельности. Это может объясняться либо тем, что велика степень субъективности оценок, которые первокурсникам проставляют вузовские преподаватели (что весьма сомнительно), либо тем, что данные личностные характеристики никак не способствуют достижению высоких результатов сессионных экзаменов.

Отсутствие корреляций привело нас к следующему предположению. Очевидно, что переход из одной системы образования в другую (вузовскую) является особым периодом в жизни юношей и девушек. Первое время, а точнее в первый семестр и первую сессию, первокурсники все еще пользуются, по нашему предположению, усвоенными школьными стандартами и стереотипами, ориентируясь на школьные нормы поведения, такие как стремление соответствовать ожиданиям преподавателей, сопровождающееся большим количеством неоправданных страхов и тревог. Однако они еще не интериоризировали вузовские и факультетские требования, не знают, чего ожидать и как реагировать на происходящие с ними обстоятельства. Как следствие, их экзаменационные результаты оказываются зависимыми не от личностных качеств, а от ранее накопленного школьного опыта, который они продолжают использовать во время подготовки к экзаменационным испытаниям. Мы предположили, что по мере адаптации к учебному процессу в университете, после получения нового опыта первой сессии, они приобретут способность актуализировать свой личностный потенциал с целью достижения высокой результативности учебной деятельности. Более того, высшей формой проявления личностного потенциала может оказаться феномен самодетерминации личности, т.е. осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности [4].

Проверка этого предположения была проведена нами после окончания первого семестра и сдачи первокурсниками второй сессии. Ожидалось, что к концу первого года обучения могут произойти некоторые изменения в соотношении изучаемых личностных параметров испытуемых и их экзаменационной результативности вслед-

ствие того, что они станут увереннее и смогут выбрать стиль поведения, отличный от школьного. Данные перемены помогут первокурсникам сдавать экзамены, используя ресурсы своей личности.

В действительности мы обнаружили тенденцию к изменениям. Так, были выявлены корреляционные связи между экзаменационной результативностью и показателем «Настойчивость» опросника самоорганизации деятельности ($r = 0,300$; $p = 0,034$; $n = 48$). Следовательно, чем больше волевых усилий первокурсники способны приложить для завершения начатого дела и упорядочения своей активности, тем выше их экзаменационные оценки. По-видимому, настойчивость дает им возможность быть более внимательными, систематичными в деятельности и концентрированными при подготовке к экзаменам. Кроме того, была обнаружена некоторая зависимость результатов экзаменов от показателя психологического благополучия «Цель в жизни» ($r = 0,273$; $p = 0,036$). То есть наличие цели в жизни студента, его целеустремленность могут оказаться важным психологическим условием улучшения качества сдачи

экзаменов. Можно ожидать, что тенденция определяемости учебной деятельности личностными качествами студентов будет усиливаться с каждым семестром. Они, очевидно, все в большей степени будут отказываться от своих школьных стереотипов поведения, а их личностный потенциал станет важным условием самоорганизации последующей учебной деятельности и фактором высоких образовательных достижений.

Таким образом, результаты лонгитюдного исследования свидетельствуют, с нашей точки зрения, в пользу того, что школьные стандарты «учебного» поведения, которые складываются у юношей и девушек в результате их «натаскивания» на сдачу ЕГЭ, гораздо прочнее зафиксированы в психике «вчерашнего выпускника», чем можно было предполагать. Тем не менее некоторые изменения в понимании специфики организации учебного процесса в условиях вузовского образования у них со временем происходят, и возможно это в будущем поможет им научиться использовать свой личностный потенциал для решения самых различных образовательных и профессиональных задач.

Литература

1. Богомаз С.А., Гладких А.Г. Психологическая безопасность и ее измерение с помощью Шкалы базисных убеждений // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 318. С. 191–194.
2. Богомаз С.А. К проблеме соотношения интеллектуальной и смысловой систем регуляции жизнедеятельности // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В.Н. Дружинина. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 259–264.
3. Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Осин Е.Н. и др. Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 8–31.
4. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа детерминации. Режим доступа: <http://www.proref.ru>
5. Рождественская Н.В. Диагностика актерских способностей. СПб.: Речь, 2005. 192 с.

PERSONAL POTENTIAL OF THE FIRST-YEAR STUDENTS AND THEIR RESULTS OF EXAMS: LONGITUDINAL RESEARCH
Budakova A.V. (Tomsk)

Summary. With use of the Scale of basic belief, the Questionnaire of Self-organising of Activity and test Hardiness parametres of personal potential of first-year students in their interrelation with results of the Uniform Graduation Examination, the first and second sessions at university are studied. The problem of influence of personal potential on examination productivity is discussed.

Key words: personal potential; first-year students; uniform graduation examination; examination productivity.