

Преподаватель глазами абитуриента на вступительных экзаменах

Софья Александровна Гапонова — кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой общей психологии Нижегородского государственного педагогического университета.
Тел. 8-8312-36-19-55.

Татьяна Григорьевна Михалёва — кандидат физико-математических наук, зав. научно-методическим отделом Центра тестирования МО РФ. Тел. 8-501-495-41-12.

Анастасия Николаевна Пичугина — ассистент кафедры общей психологии Нижегородского государственного университета

Проверка знаний, умений и навыков учащихся — один из важнейших этапов учебного процесса на всех стадиях обучения. В то же время и по значению и по сложности испытательные процедуры, прежде всего в психологическом плане, — особо важный и трудный вид учебной работы.

Существуют разнообразные способы проверки знаний: устные опросы, письменные работы, экзамены, олимпиады, курсовые и дипломные работы и др. К особым случаям итоговых испытаний можно отнести вступительные экзамены в вуз, через которые приходится проходить абитуриентам. Это не только презентация знаний по предмету, проявление выдержки и умения собраться, но и существенный рубеж, успешное преодоление которого или, наоборот, провал может повлиять на всю дальнейшую судьбу молодого человека. Примерно 10% учащихся рассматривают провал на экзамене как сигнал жизненной несостоятельности, неполноценности. При таком восприятии испытательная процедура — это не только проверка знаний, а препятствие, которое может оказаться непреодолимым и лишить человека уважения в глазах других и в собственных глазах.

Известно, что люди сильно отличаются по умению сдавать экзамены. Часто природных способностей и хорошего знания учебного материала бывает недостаточно для успешной сдачи экзамена. Можно привести немало примеров тому, что ученики с прочными знаниями на экзаменах внезапно срываются. И объясняется это прежде всего тем, что экзамен — это не просто проверка знаний, а проверка знаний в стрессовых условиях.

Далеко не всегда растерянность во время ответа свидетельствует о недостаточных знаниях. У многих абитуриентов на экзамене возникает состояние тревоги, подоплёку которого должны хорошо представлять преподаватели, участвующие в процедуре экзамена. Нередко экзаменатор задаёт даже не очень сложный дополнительный вопрос и отвечающий теряется, сбивается с мысли. Любое отрицательное замечание экзаменатора может его парализовать, он не в состоянии найти выход из тупика, в котором оказался, и даже не ищет его. Такие учащиеся сильно зависят от реакции экзаменатора на их ответы, они пристально приглядываются к выражению его лица, мимике, прислушиваются к интонациям. Им достаточно получить несколько ободряющих слов, чтобы преодолеть неуверенность в себе, а подчёркнутая беспристрастность может быть воспринята как неодобрение или враждебность и помешать полному выявлению знаний. Уровень тревожности повышает и лимит времени, когда надо отвечать быстро и находчиво, что для многих экзаменуемых становится фактором дополнительного напряжения.

Итак, влияние личности преподавателя-экзаменатора на психическое состояние отвечающего очень велико. Кроме того, существует большой «диапазон» строгости оценивания знаний и разные стили общения с учащимися. Так, для преподавателей с авторитарным стилем общения характерна чрезмерно строгая оценка. Они высокомерно или снисходительно демонстрируют своё превосходство в знаниях и умениях, подавляют учащихся. Отметки, полученные на вступительных испытаниях у таких преподавателей и представляющие собой численный результат их оценивания, как правило, занижены. Для преподавателей с либеральным стилем общения характерна более завышенная оценка и, как следствие, более высокие отметки.

Таким образом, субъективность преподавателя в оценке знания часто накладывается на субъективность восприятия этой оценки экзаменуемым, что повышает отрицательный эффект.

В последнее время для оценки качества знаний на вступительных испытаниях в вузах России всё шире применяются педагогические тесты как объективные, достоверные и теоретически обоснованные методы измерения и оценки знаний, снимающие к тому же влияние фактора субъективности. Большую роль во внедрении тестовых технологий на вступительных испытаниях сыграла деятельность Центра тестирования Министерства образования России, в частности — проводимое ежегодно в апреле централизованное тестирование — самое массовое в нашей стране. Лучшее подтверждение качества педагогических тестов и технологии централизованного тестирования — то, что его сертификаты засчитываются как результаты вступительных экзаменов многими вузами России, а технология принята за основу в едином государственном экзамене.

Тем не менее, перестройка высшей школы и переход её с процедуры традиционных вступительных экзаменов к процедуре массового тестирования вызывает много волнений в среде педагогов и психологов. Возникают споры между различными научными школами. Некоторые учёные считают, что представление о качестве подготовки как о результате обучения некорректно. С их точки зрения представление о качестве подготовки должно ассоциироваться с внутренним состоянием обучающегося на момент его аттестации, в то время как результаты обучения оцениваются по внешним признакам, во внешних наблюдениях и результатах учебного процесса. Такой подход долгое время препятствовал развитию тестового контроля знаний.

Любой вид экзаменов помимо оценочной (содержательной) стороны имеет ещё один важный аспект — «психологической стоимости», понимаемой как количество нервно-эмоциональных сил, затраченных учащимися в процессе прохождения этого испытания. Причём, как правило, этот психологический аспект не учитывается как конкретными экзаменаторами, так и органами управления образованием. Тем не менее, нервно-эмоциональное напряжение, испытываемое экзаменуемым, безусловно оказывает существенное влияние на результативность испытания. Особенно это касается вступительных испытаний, которые жизненно важны для абитуриентов.

Психологи из тех стран, где процедура массового тестирования применяется давно, указывают на проявление высокой степени тревожности и во время тестовых испытаний у 7–10% обследованных. Однако проблема восприятия преподавателя тестируемыми в системе их взаимодействия на тестовых испытаниях до сих пор не изучена.

В рамках исследовательского проекта, осуществляемого по заказу Центра тестирования МО РФ, на кафедре общей психологии Нижегородского педагогического университета (НПГУ) сравнили, как абитуриенты воспринимают личность преподавателя в условиях различных форм вступительных испытаний при приёме в вуз: традиционный экзамен и тестирование.

Методика исследования

Исследование проводилось на базе двух вузов г. Нижнего Новгорода: Нижегородского государственного педагогического университета (НГПУ) и Нижегородской государственной сельскохозяйственной академии (НГСХА), проводящих вступительные экзамены в традиционной форме (НГПУ) и в форме централизованного тестирования (НГСХА). В работе участвовали добровольцы: 100 человек — абитуриенты НГСХА и 57 — абитуриенты НГПУ. Исследование проводилось сразу после вступительных испытаний. Каждый участник эксперимента подписывал свой бланк ответов. То есть испытуемые были знакомы с обеими испытательными процедурами и исследование не было анонимным.

В качестве метода применялся контент-анализ незаконченных предложений, дающий

возможность углублённого качественно-количественного изучения текстового материала. Суть этого метода — выявление и оценка специфических характеристик текстов путём регистрации определённых единиц содержания (понятий, суждений, тем, образов и т.д.), а также систематического замера частоты и объёма упоминаний этих единиц. В настоящем исследовании абитуриенты должны были закончить фразы, касающиеся поведения, роли и места преподавателя на вступительных испытаниях: традиционном экзамене и тестировании. Метод основан на принципе повторяемости, частотности различных элементов и хорошо работает только тогда, когда имеется достаточное количество материала для анализа. При этом интересующие нас единицы анализа (высказывания абитуриентов) должны встречаться в исследуемом материале достаточно часто, чтобы быть статистически достоверными. Поэтому, разрабатывая программу исследования, мы исходили из того, что содержание методики позволит задать однозначные правила для надёжного фиксирования элементов, то есть формализовано. Число проанализированных высказываний в нашем случае — 314.

Предоставление результатов производится путём подсчёта гистограмм.

Достоверность различий определялась по t-критерию Стьюдента для процентильной выборки. Статистически достоверными (значимыми) считались различия, вероятность ошибки которых (p) не превышала 0,05, а в некоторых случаях и 0,01, то есть утверждаемые нами положения верны не менее чем в 95%–99% случаев.

Обсуждение результатов исследования

При анализе полученных высказываний абитуриентов обеих групп были выделены следующие основные категории восприятия преподавателя на экзамене и на тестировании, характерные для всей общности респондентов:

1) ожидание помощи (наиболее типичные высказывания — «помогает», «может помочь», «помощник», «должен помогать», «иногда немного помогает», «старается, как правило, помочь ученику», «всегда подсказывает наводящими вопросами», «чем может помогает, но это не всегда получается», «пытается вытащить», «внимательно слушает и может подсказать, что не повлияет на оценку» и т.д.);

2) положительное восприятие учителя (отражение таких личностных качеств, как «умный», «доброжелательный», «хороший», «друг», «друг и помощник», «справедливый», «очень внимателен», «тактичный», «весёлый, добрый», «молодец», «беспокоится за нас», «должен быть добрым и успокаивать», «должен быть профессионалом» и др.);

3) нейтральная оценка (наиболее типичны такие высказывания, как «проверяет знания», «проверяет эрудицию», «серьёзен», «выполняет роль наблюдателя, то есть следит за тем, как происходит тестирование», «следит за порядком», «ничего необычного», «задаёт вопросы», «слушатель», «учитель как учитель», «ассистент на тестировании») и др. Кроме того, на тестировании указывались такие специфические моменты, как «не может задавать вопросы», «не может завалить», «не обязан присутствовать»);

4) строгость и требовательность (употребляются выражения, характеризующие стратегию поведения учителя на испытательной процедуре — «вершитель судеб», «строгий и серьёзный», «суров», «очень строг», «требователен», «требует больше», «требователен, в зависимости от сложности», «мог быть помягче», и т.д.);

5) критическое восприятие («несправедливый», «занижает оценку», «заваливает», «нервный», «взвинчен», «хуже, чем на уроке», «не помогает», «не всегда прав», «ничего не предпринимает, чтобы помочь», «мешает», «напрягает» «часто придирается» и др.);

6) негативное восприятие (в этой категории отражено враждебное отношение к преподавателю: «зверь», «враг», «надзиратель», «дьявол», «хищник», «гад с биноклем», «монстр», «инквизитор» и пр.).

Выяснилось, что на экзамене абитуриенты ожидают от преподавателя не только подсказки, но и моральной помощи: «морально помогает», «должен быть добрым и успокаивать»,

«должен идти навстречу», «настроен доброжелательно». Поэтому нередко чувствуется разочарование в этом ожидании: «равнодушен», «хуже, чем на уроке», «мог быть помягче», «ничего не предпринимает, чтобы помочь».

На тестировании абитуриенты подчёркивают, что, хотя учитель «равнодушен и безучастен», вместе с тем, он «не может задавать дополнительные вопросы», то есть «заваливать». Кроме того, отмечается, что «присутствие учителя не обязательно» и его функции сводятся к тому, что он «следит за дисциплиной и процедурой проведения тестирования».

Результаты контент-анализа представлены на рис.1.

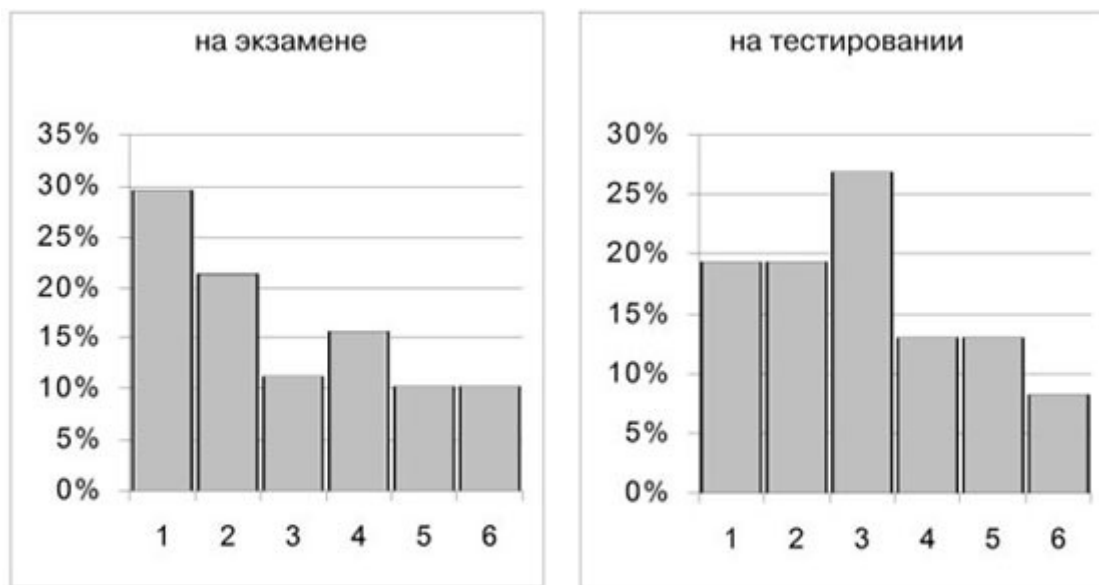


Рис.1. Гистограмма частоты встречаемости категорий восприятия преподавателя абитуриентами на экзамене и тестировании (%).

У абитуриентов, сдающих вступительные испытания в традиционной экзаменационной форме и в форме тестирования, можно выделить определённые различия в восприятии преподавателя.

Так, наиболее встречаемая категория во время сдачи экзамена в обеих группах респондентов — **ожидание помощи от экзаменатора** (29,6%).

По сравнению с экзаменом, на тестировании эти ожидания находятся достоверно ($p < 0,05$) на более низком уровне и делят 2–3-е место по частоте встречаемости (19,4%), что свидетельствует о достаточной степени адекватности отношения абитуриентов к процедуре тестовых испытаний.

Вторая категория по частоте встречаемости в обеих группах абитуриентов — **положительное восприятие учителя**: 20,3% — на экзамене и 19,4% — на тестировании. Можно констатировать, что каждый пятый абитуриент относится к экзаменатору с уважением.

Статистически значимые различия ($p < 0,01$) выявляются по третьей категории — **нейтральная оценка**, которая становится ведущей при оценке тестирования (26,9%) и занимает только четвёртое место при оценке экзамена (13%), что безусловно связано с особенностями оцениваемых испытательных процедур.

Четвёртая по значимости категория в обеих группах респондентов — **строгость и требовательность преподавателей** как на экзамене (15,7%), так и на тестировании (13,0%).

Пятая и шестая категории отражают негативный опыт во взаимоотношениях абитуриентов с преподавателями. Однако пятая категория характеризует лишь **критическое восприятие**, а шестая — резко **негативное**. Если рассматривать эти категории в комплексе, оказывается, что каждый пятый респондент в обеих группах имеет негативный опыт во время итоговых испытаний и ждёт неприятностей от преподавателей (20,4% — на экзамене и 21,3% — на тестировании) и каждый десятый (10,2 и 8,3% соответственно) видит в преподавателе

злейшего врага. При этом статистически значимых половых различий выявлено не было.

В целом оценки личности преподавателя на экзамене, даваемые абитуриентами обеих групп, были практически одинаковыми и, следовательно, не зависели от только что пройденной процедуры испытаний, а отражали общий опыт знакомства с экзаменами и тестированием. Исключением стало **негативное отношение** к преподавателям сразу после тестирования, достоверно оценённое как более враждебное в группе абитуриентов НГСХА, по сравнению с НГПУ (10,7 и 2,7%; $p < 0,05$), что отчасти можно объяснить и обманутыми ожиданиями, зафиксированными в категориях 1 и 2.

Напомним, что все анализируемые материалы были подписаны участниками эксперимента, то есть испытуемые были осведомлены о возможности сопоставления их ответов с реальной учебной деятельностью и поведением.

Дальнейшая обработка результатов позволила выявить предпочтения абитуриентов в выборе испытательной процедуры при поступлении в вуз, представленные на рис 2.



Рис.2. Предпочтения абитуриентов в выборе испытательной процедуры (в %)

Подавляющее большинство абитуриентов обеих групп отдают предпочтение тестовым испытаниям ($p < 0,001$) как эмоционально менее травматической процедуре.

Сравнительный анализ восприятия абитуриентами преподавателя на экзамене и на тестировании выявил в целом адекватное отношение респондентов к обеим формам испытательных процедур, неплохое знание особенностей их проведения и в то же время сложные взаимоотношения между участниками.

Так, практически каждый третий абитуриент (29,6%) ждёт от преподавателя помощи, поддержки и даже подсказки на экзамене и каждый пятый (19,4) — на тестировании. Такие ожидания редко подкрепляются при нормальной организации вступительных испытаний, что и вызывает повышение нервно-эмоционального напряжения и, как следствие, резко негативные реакции в отношении преподавателей у большого количества респондентов. Кроме того, значительная часть абитуриентов заранее ждёт от преподавателя строгости: 15,7% — на экзамене и 13% — на тестировании, а чувство страха способно парализовать активную умственную деятельность.

Поэтому именно нежеланием прямого контакта с преподавателем можно в значительной степени объяснить такое преимущество тестирования перед экзаменами при выборе испытательной процедуры. Это предположение подкрепляется фактом, что 26,9% всех участников эксперимента подчёркивают нейтральную позицию преподавателя на тестировании, и эта категория оказалась ведущей в оценке восприятия преподавателя.

По-видимому, именно такой спокойный, нейтральный подход преподавателя на тестировании поможет свести к минимуму негативное влияние вступительных испытаний на психи-

ку и здоровье учащихся, обеспечив одновременно объективное оценивание их знаний. В случае же дальнейшего более широкого включения педагогического тестирования в практику учебного процесса общеобразовательных школ эта форма контроля знаний будет восприниматься учащимися более адекватно не только на вступительных испытаниях, но и на всех этапах непрерывного образования.