

Л. В. Бороздина

САМООЦЕНКА И ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПРОГНОЗЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исследовалась эффективность учебной деятельности в связи с величиной коэффициента интеллекта (IQ), высотой самооценки и ее сочетаниями с уровнем притязаний. Показано, что средний балл успеваемости достоверно упорядочивается по параметру высоты самооценки: при ее снижении продуктивность учебной деятельности падает. Подъем притязаний над уровнем самооценки способствует улучшению академических успехов, обратное расхождение конструкторов — ухудшению. Самооценка оказывается значимым предиктором эффективности учения, однако показатель IQ не теряет своей прогностической силы.

Ключевые слова: эффективность учебной деятельности, самооценка, уровень притязаний, коэффициент интеллекта.

Academical achievements are investigated in connection with IQ, self-evaluation and its combinations with level of aspirations. It is found lowering of academical achievements with reduction of self-evaluation. In case level of aspirations was higher of level self-evaluation academical achievements increased, in contrary case achievements diminished. Self-evaluation is very reliable predictor of studies efficacy, but IQ did not lose its prognostic power as yet.

Key words: academical achievements, self-evaluation, level of aspirations, IQ.

В современной психологии среди множества тем интенсивно разрабатываемой проблемы самооценки существенное место занимает ее связь, а точнее, влияние на продуктивность деятельности. С конца 70-х годов XX в. в психологической литературе закрепилось понятие «самоэффективность» (англ. *self-efficacy*) — уверенность человека в возможности справляться с различными затруднениями, вызовами ситуации, приобретенная способность преодолевать их (Bandura, 1977). Смысловое ядро неологизма составляет идея, которая в общем виде может быть сформулирована следующим образом: результативность отдельного акта поведения, его более крупного фрагмента или деятельности в целом зависит не только от наличия релевантных данной деятельности качеств человека, но и от их субъективной оценки, выраженной при

Бороздина Лидия Васильевна — докт. психол. наук, профессор кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* lv_bor@mail.ru

ее позитивности в ощущении уверенности и компетентности индивидуума. Идея эта далеко не нова, на ней и ранее настаивал и продолжает настаивать значительный ряд исследователей (Бернс, 1986; Шварцер и др., 1996; Branden, 1969; и мн. др.). Выясняется, например, что люди с низкой самооценкой менее успешны в выполнении интеллектуальных заданий, чем индивиды с высокой оценкой себя при одинаковых показателях интеллекта. Отдельные авторы (Hollinger, Fleming, 1992) рассматривают самооценку в качестве центрального конструкта для реализации потенциала одаренных лиц.

Р. Бернс (1986), анализируя школьную успеваемость, приходит к выводу о том, что если прежде наибольшая прогностическая сила применительно к академическим достижениям приписывалась коэффициенту интеллекта учащихся, то теперь она смещается на самооценку. Автор утверждает, что, поступая в школу, ребенок уже обладает некоторой оценкой себя, в соответствии с чем он формирует ожидания относительно своих успехов и ведет себя согласно этим ожиданиям. Если самооценка высока, ребенок по обыкновению имеет хорошую успеваемость, в противном случае наоборот, и такая закономерность действует, как некое «самосбывающееся пророчество».

Заклучений подобного рода можно найти немало, но опыт изучения эффективности учебной деятельности (Бороздина, 2011; Бороздина, Рощина, 1987) показывает, что вопрос этот сложнее, чем кажется, а круг личностных факторов результативности учения заметно шире.

В сообщаемом исследовании прослеживалась связь уровня самооценки и значения IQ с продуктивностью учебной деятельности в высшей и средней школе. Поскольку самооценку нередко реконструируют по уровню притязаний, а параметры высоты этих конструктов могут как совпадать, так и расходиться (Бороздина, 2011), притязания респондентов также подвергались диагностике.

Методика

Высота самооценки устанавливалась с помощью модифицированной техники Дембо—Рубинштейн (Бороздина, 2011; Бороздина, Видинска, 1986). Уровень притязаний исследовался по методике Хоппе—Юкнат, стимульным материалом в которой служили матрицы Равена. Для оценки IQ испытуемым давался их полный набор. Вычисление IQ осуществлялось по схеме, предложенной в «Практикуме по психодиагностике...» (1989). Продуктивность учебной деятельности выявлялась на основании балла успеваемости, усредненного по всем изучаемым дисциплинам, и педагогических характеристик, отражавших степень подготовки учащихся и стиль их работы. В эксперименте участвовали 66 студентов московских вузов в возрасте 17—27 лет и 27 учеников московского Лицея информационных технологий при ЮНЕСКО в возрасте 16 лет (профиль лицея — вычислительная математика и кибернетика).

Все обследуемые отбирались по признаку равновысоких специальных способностей к освоению избранной профессии (группа студентов) и к усвоению профильной дисциплины (группа лицеистов), а также наличия высокой мотивации учения.

Результаты и обсуждение

В соответствии со значением коэффициента интеллекта группа студентов разделилась на две субгруппы: с особо высоким IQ (95—99%) — 29 человек и IQ выше среднего (75—94%) — 41 человек. В каждой из субгрупп можно было выделить лиц с высокой и средней самооценкой. Для прояснения вопроса о ее влиянии на результативность учебной деятельности необходимо рассмотреть случаи, при которых оценка себя человеком и его притязания оказываются равноуровневыми. Эти данные приведены в табл. 1.

Таблица 1

Соотношение показателей IQ, самооценки (СО)
и академической успеваемости

IQ	СО	Средний балл успеваемости
Особо высокий — 95—99% (n=13)	Высокая (n=7)	4.9
	Средняя (n=6)	4.6
Выше среднего — 75—94% (n=16)	Высокая (n=10)	4.8
	Средняя (n=6)	4.3

Как следует из табл. 1, со снижением самооценки уменьшается средний балл успеваемости, что происходит в обеих субгруппах, разделяющихся по IQ. Различия значимы (крит. Манна—Уитни, $p < 0.05$). Таким образом, люди равнооснащенные со стороны интеллектуальных и специальных способностей, с выраженной учебной мотивацией показывают ухудшение академических достижений при падении ранга самооценки. Эти данные полностью повторяют ранее полученный результат (Бороздина, 2011; Бороздина, Рошина, 1987). Помимо того, сравнение в настоящем материале показателей субгрупп с особо высоким IQ, но средней самооценкой (академический балл 4.6) и с IQ выше среднего, но высокой самооценкой (академический балл 4.8) делает очевидным тот факт, что менее одаренные обследуемые обнаруживают лучшую успеваемость, чем более высокоинтеллектуальные респонденты со снижением самооценки. Полученный парадокс находит подкрепление в педагогических характеристиках.

Преподаватели описывают студентов с высокой самооценкой как лиц с широкими, глубокими и прочными знаниями. Таким учащимся свойственна самостоятельность и активность в изучении материала,

стремление найти и занять собственную позицию, умение отстоять ее или корректно аргументировать. Студенты отличаются высоким творческим потенциалом и вносят мощную струю креативности в процесс учения. Их называют наиболее способными и считают «первым номером во всем», «самыми сильными на курсе».

Лица со средней самооценкой получают характеристики не творческих и одаренных, а усидчивых и добросовестных, дисциплинированных и прилежных, имеющих хорошие знания, но проявляющих склонность к репродуктивности, скорее к пересказу, чем к анализу материала. Иногда их именуют робкими, не совсем уверенными в себе или недостаточно знающими себя. В целом изображаемые портреты этой субвыборки как-то тускнеют на фоне предыдущих, становясь менее яркими и более стереотипными.

Можно видеть, что параллельное снижение самооценки и успеваемости учащихся высшей школы сопровождается общим изменением качества знаний и стиля учения.

Таблица 2

**Соотношение показателей IQ, самооценки (СО),
уровня притязаний (УП) и академической успеваемости**

IQ	СО	Соотношение СО и УП	Средний балл успеваемости
Особо высокий 95—99% (n=25)	Высокая (n=10)	СО=УП (n=7)	4.9
		СО>УП (n=3)	4.7
	Средняя (n=15)	СО=УП (n=6)	4.6
		СО<УП (n=6)	4.8
		СО>УП (n=3)	4.7
Выше среднего 75—94% (n=41)	Высокая (n=18)	СО=УП (n=10)	4.8
		СО>УП (n=8)	4.4
	Средняя (n=23)	СО=УП (n=6)	4.3
		СО<УП (n=15)	4.7
		СО>УП (n=2)	4.5

В табл. 2 приведены более широкие данные, включающие результаты и тех испытуемых, у которых уровни оценки себя и притязаний были дивергированы так, что последние либо превышали самооценку, либо не достигали ее. Поскольку феномен диссоциации высотных параметров самооценки и уровня притязаний не только найден, но и многократно подтвержден (Бороздина, 1999, 2000, 2006, 2011; Бороздина, Видинска, 1986; Бороздина, Залученова, 1993; Бороздина, Кубанцева, 2008; Бороздина, Пукинска, 2009, 2011), интерес представляет вопрос о том, какие модификации вносит рассогласование конструкторов в эффективность учебной деятельности.

Как видим, подъем притязаний над самооценкой сопровождается увеличением балла успеваемости (4.8 и 4.7) в сопоставлении с идентичностью конструктов (баллы 4.6 и 4.3 соответственно). Различия достоверны (крит. Манна—Уитни, $p < 0.05$) для обеих субвыборок, дифференцирующихся по IQ. Падение целевого выбора относительно оценки себя субъектом связано с двунаправленными изменениями академических достижений: если уровень притязаний занижается относительно высокой самооценки, успеваемость ухудшается (баллы 4.7 против 4.9 и 4.4 против 4.8 — последнее изменение значимо: крит. Манна—Уитни, $p < 0.05$). Если ранг целевого выбора оказывается меньше средней оценки себя, наблюдается небольшой рост успеваемости (баллы 4.7 против 4.6 и 4.5 против 4.3). Эти данные также согласуются и даже получают некоторое разъяснение в педагогических характеристиках.

По описаниям преподавателей, группу «сверхпритязающих» ($CO < UP$) составляют достаточно амбициозные студенты с претензией на «покорение вершин», но явной неспособностью к реализации задуманного из-за свойственной им манеры покорения — «рывком». Избирая сложные темы рефератов, докладов, практических заданий, исполнители одновременно и горячо желают преуспеть, и явно опасаются неудачи, нередко сразу же предупреждая педагогов о возможном сбое. Эти учащиеся обеспокоены, озабочены, тревожны, работают в большом напряжении. Они могут обладать хорошими знаниями, однако последние даются им со значительной функциональной и эмоциональной нагрузкой.

Испытуемые из категории «перестраховщиков» ($CO > UP$) получают крайне скупые характеристики, ибо, стараясь быть «незаметными», они мало проявляют себя на занятиях. Но во время экзаменов эти студенты способны удивить преподавателей как отличными, так и крайне неудовлетворительными ответами.

Насколько подтверждаются вскрытые закономерности при обучении в средней школе?

По тесту Равена 27 лицеистов разделились на две группы — с высоким и средним IQ. Внутри каждой из групп оказалось возможным выделить по три подгруппы — с высокой, средней и низкой самооценкой. Таким образом, продуктивность учебной деятельности рассматривалась для шести подгрупп, которые формировались в зависимости от соотношения высоты оценки себя и индекса IQ. Результаты приведены в табл. 3, куда включены данные относительно IQ, самооценки, уровня притязаний, а также активности и самостоятельности школьников, оцененные учителями по пятибалльной системе.

Как показано, у студентов с высоким IQ по мере понижения самооценочной позиции наблюдалось ухудшение всех показателей

Сводные данные по выборке лицестов

№ исп., n=27	IQ	СО	УП	Средний балл успеваемости	Оценка преподавателей	
					активность	самостоятельность
1	в	в	в	4.8	5	5
2	в	в	в	4.7	4	5
3	в	в	в	4.9	5	5
n=3				m=4.8	4.7	5
4	в	с	в	4.7	5	4
5	в	с	в	4.5	5	5
6	в	с	в	4.6	4	4
7	в	с	с	4.2	3	3
8	в	с	с	4.5	4	4
9	в	с	с	4.3	3	5
10	в	с	с	4.3	3	3
11	в	с	с	4.2	5	3
n=8				m=4.4	4	4.8
12	в	н	с	4.0	3	3
13	в	н	с	4.2	3	2
n=2				m=4.1	3	2.5
14	с	в	в	4.3	4	4
15	с	в	с	4.6	3	4
16	с	в	с	4.8	5	3
17	с	в	с	3.8	5	5
n=4				m=4.4	4.2	4
18	с	с	с	3.6	4	4
19	с	с	с	4.2	3	3
20	с	с	с	3.8	3	4
21	с	с	в	4.0	3	4
22	с	с	с	3.7	4	3
23	с	с	с	4.3	3	3
24	с	с	с	3.5	3	4
n=7				m=3.9	3.6	3.5
25	с	н	с	3.3	3	4
26	с	н	с	3.5	3	2
27	с	н	с	3.2	3	2
n=3				m=3.3	3	2.6

Примечание: в — высокий; с — средний; н — низкий IQ, уровень СО и УП.

эффективности учебной деятельности. Аналогичный результат регистрируется у школьников, при этом выявленная закономерность прослеживается и в группе испытуемых с высоким IQ, и в группе с его средним значением.

Обращает на себя внимание тот факт, что медиальный балл успеваемости для подгруппы лицеистов с высоким IQ и средней самооценкой полностью совпадает с таковым для подгруппы школьников со средним IQ и высокой самооценкой (4.4). Разброс значений в пределах второй подгруппы несколько больше, однако по критерию Вилкоксона—Уайта статистически значимых различий между рассматриваемыми подгруппами нет, и это *чрезвычайно важное обстоятельство*. Оно означает, что человек с высоким интеллектом, но средней СО оказывается равнопродуктивным с тем, кто имеет средний интеллект, но высокую СО. На подобную тенденцию указывает и малое различие между академическими показателями подгрупп с высоким IQ и низкой самооценкой и средним IQ и средней самооценкой (4.1 и 3.9).

Несмотря на неравномерное и мелкое дробление выборки, изменение успеваемости по параметру высоты самооценки регистрируется, и оно представляется особенно существенным ввиду присутствия достоверных различий (крит. Манна—Уитни, $p < 0.05$) медиального балла академической успеваемости в субгруппах с разным уровнем самооценки для группы школьников со средним IQ. У лицеистов с высоким IQ та же тенденция прослеживается, но не достигает степени значимости из-за слишком большой числовой дифференциации субгруппы (3.8 и 2 человека).

Относительно качественного анализа учебной деятельности лицеистов надо отметить, что учащимся с высокой оценкой себя помимо отличной или весьма хорошей успеваемости свойственна активность и самостоятельность. Педагоги называют этих детей очень способными и творчески одаренными. По табл. 3 можно проследить, как при понижении самооценки в группе с высоким IQ ухудшаются все показатели учебной деятельности обследуемых: падает средний балл успеваемости, уменьшается активность и самостоятельность на занятиях (оценки 3—2).

Ухудшение продуктивности учения по мере снижения уровня оценки себя мы находим и у лицеистов со средним IQ. Продолжает падать балл успеваемости, активности и самостоятельности в учении.

Если в целом характеризовать учащихся со средней самооценкой, то в описании учителей эти дети скорее очень старательны, нежели способны или активны и самостоятельны. Испытуемые с низкой оценкой себя отличаются посредственной успеваемостью и получают оценки несамостоятельных и неактивных. В наибольшей степени это относится к представителям подгруппы со средним интеллектом и низкой самооценкой.

По итогам обследования (см. табл. 3) далеко не у всех школьников высота самооценки совпадает с уровнем притязаний. Средние баллы успеваемости внутри каждой группы с учетом названного соотношения приведены в табл. 4.

Таблица 4

Средние значения успеваемости лицестов с разным соотношением уровней самооценки (СО) и притязаний (УП)

IQ	СО	Соотношение СО и УП	Успеваемость (средний балл)
Высокий	Высокая	СО=УП (3 чел.)	4.8
	Средняя	СО=УП (5 чел.)	4.3
		СО<УП (3 чел.)	4.6
	Низкая	СО<УП (2 чел.)	4.1
Средний	Высокая	СО=УП (1 чел.)	4.3
		СО>УП (3 чел.)	4.4
	Средняя	СО=УП (6 чел.)	3.8
СО<УП (1 чел.)		4.0	
	Низкая	СО<УП (3 чел.)	3.3

Полученные данные свидетельствуют о том, что примерно у половины школьников (12 из 27) имеет место рассогласование уровней самооценки и притязаний, когда первая либо не достигает вторых, либо превосходит их. В подгруппе с высоким IQ и средней самооценкой из восьми человек, ее составляющих, трое используют целевой выбор, превышающий самооценку. Средний балл их успеваемости значимо выше, чем у остальных пяти (крит. Вилкоксона, $p < 0.05$). Та же картина некоторого подъема балла успеваемости при расхождении высотных параметров самооценки и притязаний в сравнении с их согласованностью фиксируется в подгруппе лицестов со средним IQ и высокой оценкой себя, а также в подгруппе со средними IQ и самооценкой. К сожалению, эти варианты сопоставлений трудно проверять на статистическую достоверность из-за малочисленности одной из попарно соотносимых субвыборок. Можно лишь отметить, что характер успеваемости при «сверхпритязаниях» и «перестраховке» соответствует ранее описанному, исключая случаи низкая самооценка — средний УП.

Заключение

Подводя итог, необходимо выделить три следствия, вытекающие из анализа материала проведенного эксперимента: самооценка действительно обладает значительной прогностической валентностью, позволяющей по высоте оценки себя субъектами достоверно упорядочить баллы их академических достижений и антиципировать их; разрыв уровней самооценки и целевого выбора по типу гиперпритяз-

заний продуцирует рост успеваемости, который, однако, сопряжен с функциональными и эмоциональными перегрузками, что также можно заранее предвидеть, обратное разведение конструкторов чаще приводит к ухудшению учебных показателей, и последнее тоже предсказуемо; но вместе с тем очень важным в прогностике учения остается коэффициент интеллекта, ибо при его высоком индексе медиальный балл успеваемости колеблется в пределах 4.8—4.2, а при среднем IQ — в пределах 4.4—3.3 (см. табл. 3).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
- Бороздина Л.В.* Теоретико-экспериментальное исследование самооценки: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1999.
- Бороздина Л.В.* Исследование уровня притязаний. 4-е изд., перераб. и доп. М., 2000.
- Бороздина Л.В.* «Триада риска» и состояние здоровья человека // Уч. зап. кафедры общей психологии МГУ. Вып. 2 / Под общ. ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. М., 2006. С. 359—367.
- Бороздина Л.В.* Уровень притязаний: классические и современные исследования. М., 2011.
- Бороздина Л.В., Видинска Л.* Притязания и самооценка // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1986. № 3. С. 22—30.
- Бороздина Л.В., Залученова Е.А.* Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний // Вопр. психологии. 1993. № 1. С. 104—113.
- Бороздина Л.В., Кубанцева С.Р.* Коэффициенты интеллекта и невербальной креативности при совпадении и расхождении высоты самооценки и притязаний: Учеб. пособие. М., 2008.
- Бороздина Л.В., Пукинска О.В.* Манифестация «триады риска» в онтогенезе и социальный интеллект // Мат-лы 6-й Междунар. конф. «Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика» (Иркутск, 11—13 сентября 2009 г.). С. 248—257.
- Бороздина Л.В., Пукинска О.В.* Характеристики интеллекта в связи с «триадой риска» // Вопр. психологии. 2011. № 4. С. 3—12.
- Бороздина Л.В., Рощина Е.С.* Влияние уровня самооценки на продуктивность деятельности // Новые исследования в психологии. 1987. № 2. С. 17—28.
- Практикум по психодиагностике: Конкретные психодиагностические методики / Под ред. А.Н. Зелichenko и др. М., 1989. § 4.3. Прогрессивные матрицы Равена.
- Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В.* Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностр. психология. 1996. № 7. С. 24—40.
- Bandura A.* Self-efficacy: Toward an unifying theory of behavioral change // Psychol. Rev. 1977. N 2. P. 191—215.
- Branden N.* The psychology of self-esteem. Los Angeles, 1969.
- Hollinger C.L., Fleming E.S.* A longitudinal examination of life choices of gifted and talented young women // Gifted Child Quart. 1992. N 4. P. 17—28.

Поступила в редакцию
18.11.11