

12. Штрик А.А. (2006) Информационное общество и новая экономика. С. 128-132.

*Resume. The review article devoted for the innovation process in education analysis. The positive and negative sides of innovation are considered.*

*Key words: innovation, psychology of innovation, innovative personality, massovity of education.*

### **ИМПЛИЦИТНЫЕ ОСНОВЫ ПЕРВОГО ВПЕЧАТЛЕНИЯ ОБ ИНТЕЛЛЕКТЕ РЕБЕНКА: СРАВНЕНИЕ ПЕДАГОГОВ И НАИВНЫХ ИСПЫТУЕМЫХ<sup>1</sup>**

*С. С. Белова, Е. А. Валуева  
Институт психологии РАН  
г. Москва*

*Резюме. В основу экспериментального исследования положена гипотеза о существовании различий между педагогами и наивными испытуемыми в имплицитных основах первого впечатления об интеллекте ребенка. Выявлено, что для педагогов, по сравнению с наивными испытуемыми, характерна большая степень интуитивной опоры на признаки поведения ребенка (т.е. большая выраженность имплицитного компонента первого впечатления), а также возрастание этой степени со временем.*

*Ключевые слова: межличностное восприятие, первое впечатление, имплицитное/эксплицитное знание*

Изучение механизмов формирования первого впечатления началось в 50-х годах XX века в ранних теориях атрибуции, в которых описывалась своеобразная логика умозаключений о психологических особенностях другого человека. Исследования первого впечатления в большинстве своём затрагивают оценку эмоциональных состояний, а также личностных особенностей. Впечатление об интеллекте менее изучено, хотя важность этого явления очень высока.

Данная работа посвящена раскрытию особенностей первого впечатления об интеллекте ребенка 8-9 лет у педагогов, т.е. специалистов, имеющих опыт профессионального общения и работы с детьми данного возраста, и наивных испытуемых, не имеющих такого опыта (иначе говоря, экспертов и не-экспертов). По определению, экспертная оценка имеет отношение к использованию навыков и профессиональному пониманию явления, основанному на значительном объеме накопленных знаний. При этом существенной ее особенностью является и использование «не выраженного словами, молчаливого, неявного» знания в терминах Р. Стернберга [4]. Поэтому первая исходная теоретическая посылка работы состоит в том, что структура или репрезентация экспертного знания является основополагающим фактором, определяющим существование различий между экспертами и не-экспертами в решении такой социально-перцептивной задачи, как формирование впечатления об интеллекте ребенка.

Мы обратимся к такой характеристике знания, лежащего в основе впечатления, как его имплицитность/эксплицитность, и оценим, каким образом два типа знания представлены у педагогов и наивных испытуемых.

---

<sup>1</sup> Работа поддержана грантами Президента РФ МК №1754.2005.6, МК № 1980.2007.6, РГНФ № 07-06-00469а

Характеристика имплицитности/эксплицитности информации может быть применена к разным аспектам знания, что приводит к построению его своеобразной иерархии [8]. Главный тип имплицитного знания состоит из репрезентаций, отражающих свойства объекта или события без осознанного утверждения его принадлежности к ним. Наиболее яркий пример эксплицитного знания характеризуется рефлексивностью, отражением отношения субъекта к знанию. Однако между двумя крайними степенями выраженности имплицитности лежит континуум промежуточных значений.

Как правило, модели, описывающие процесс межличностного восприятия и оценки, строятся вокруг предположения, что переработка информации о другом человеке происходит динамично через соотнесение ее как с абстракциями (прототипами, схемами), так и конкретными примерами (уникальными сочетаниями единиц информации); как неосознанно, так и с привлечением формального мышления [12, с. 283]. Наибольшее внимание в истории социальной когнитивной психологии уделялось именно абстрактным репрезентациям и их роли в социальном познании (модели Н. Кантор, В. Мишеля, С.Фиске, Д. Тейлора).

В проведенном нами ранее экспериментальном исследовании было выявлено соотношение и взаимодействие вербальной и невербальной репрезентаций, лежащих в основе первого впечатления об интеллекте ребенка [2; 7]. Одних испытуемых мы просили дать словесное объяснение того, каким образом они различают детей с разным уровнем интеллекта. Испытуемые другой группы оценивали интеллект детей, не давая при этом никаких комментариев. Варьирование этого экспериментального условия позволило зафиксировать два вида впечатления – интуитивного в чистом виде и основанного на вербализованной логике. Было показано, что группы различались своей точностью и абсолютными значениями оценок (более точными и менее высокими были оценки «интуитивной» группы).

В настоящей работе мы рассмотрим первое впечатление педагогов и наивных испытуемых об интеллекте с точки зрения согласованности, точности (как меры близости психометрической оценке), имплицитных основ и степени, в которой последние определяют впечатление, подверженности научению, а также индивидуальные различия в этих областях.

#### **Характеристики выборки**

В исследовании приняли участие две группы испытуемых:

1. Практикующие педагоги начальных классов (среднее специальное и неполное высшее образование), N=41, средний возраст 20,99 лет (ст. откл. 1,8, разброс 20-29), 100% женщины, средний опыт работы с младшими школьниками 12,46 мес. (ст. откл. 10,84, разброс 1-60).
2. Студенты 2 курса вуза, специальность «психология», N=22, средний возраст 19,91 лет (ст. откл. 3,7, разброс 18-35), из них 4 - мужчины.

#### **Методика**

Эксперимент проводился в групповой форме и заключался в просмотре видеоматериала, состоящего из 14 отрывков, в каждом из которых был снят один ребенок. Средняя длительность отрывка составляла одну минуту. Испытуемые должны были в течение 5-секундной паузы после отрывка оценить интеллект ребенка по 5-балльной шкале.

Главной целью ситуации, в которой были сняты дети, было формирование первого впечатления, как можно более целостного, сиюминутного, непосредственного. Она намеренно включала в себя минимум признаков, по которым можно было бы судить об интеллекте. В центре кадра находился ребенок, сидящий за

столом, на котором лежали несколько предметов, накрытых платком. Экспериментатор (голос за кадром) предлагал ребенку 1) рассмотреть предметы под платком, 2) выбрать тот, что нравится ему больше всего, 3) объяснить, почему, 4) выбрать самый ненужный предмет, 5) объяснить, почему.

Представленные в видеоматериале дети предъявлялись в случайной последовательности и были уравнены по полу и уровню психометрического интеллекта по тесту Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена [5; 6].

Перед началом работы испытуемым раздавались бланк и инструкция, в которой разъяснялось, что эксперимент посвящён изучению психологической проницательности, описывался видеоматериал, и подчеркивалось, что ситуация съёмки предназначена только для того, чтобы показать ребёнка, давалось задание оценить интеллект каждого ребенка.

По окончании работы испытуемые по просьбе экспериментатора письменно указывали на бланке, на какие особенности поведения/внешности, по их мнению, они опирались при оценке интеллекта и как эти особенности выражены у детей с высоким и низким интеллектом.

Дополнительно была проведена экспертная оценка особенностей поведения детей. Экспертами выступили 3 женщины, имеющие психологическое образование и опыт практической работы с детьми данного возраста. Процедура экспертной оценки заключалась в просмотре видеоматериала и кодировании выраженности признаков поведения по 5-балльной шкале по каждому ребенку последовательно. Оценка производилась по достаточно большому количеству признаков, часть из которых была отброшена в силу низкой согласованности экспертов. В анализе использовались следующие признаки (в скобках приведена  $\alpha$ -Кронбаха для экспертных оценок): дружелюбие, улыбчивость, расположенность к экспериментатору (0,78), эмоциональная устойчивость (0,66), скромность, застенчивость (0,66), опрятность (0,67), общительность, контактность, открытость в общении (0,87), спокойствие при разговоре с экспериментатором (0,79), визуальный контакт с экспериментатором (0,85), длительность размышления над вопросами экспериментатора (0,81), скорость рассматривания предметов (0,82), громкость речи (0,84), развёрнутость ответов (0,93), активность жестикуляции (0,90), при ответе на вопросы смотрит на предметы/ держит картинку в уме (0,92), внешняя привлекательность, симпатичность, красота (0,90), проговаривание вслух при рассматривании предметов (0,98).

На основе экспертных оценок особенностей поведения детей, представленных в видеоматериале, с помощью метода обратной пошаговой множественной регрессии была оценена их связь с оценками интеллекта, т.е. первым впечатлением испытуемых.

Для каждого испытуемого и для групп были рассчитаны следующие показатели:

1. Точность первого впечатления (коэффициент корреляции Спирмена ( $r$ ) между оценками интеллекта детей, данными испытуемыми, и тестовой оценкой интеллекта детей по тесту Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена).

2. Детерминация первого впечатления особенностями поведения детей (коэффициенты детерминации ( $r^2$ ) оценок интеллекта детей, данными испытуемыми, особенностями их поведения). Этот показатель является основной характеристикой имплицитного компонента первого впечатления.

### **Результаты**

1. Согласованность оценок испытуемых обеих групп была высокой ( $\alpha$ -Кронбаха 0,98 (педагоги), 0,93 (студенты), 0,98 (все испытуемые). Последний по-

казатель свидетельствует о том, что оцениваемая психологическая характеристика – интеллект, ум – трактовалась педагогами и студентами одинаково.

2. ИмPLICITный компонент первого впечатления об интеллекте, который мы определили как совокупность признаков поведения, с опорой на которые выносятся оценка выраженности интеллекта, был выявлен в отношении групп, а также для отдельных испытуемых.

ИмPLICITные компоненты, выявленные по средним оценкам интеллекта в двух группах, оказались одинаковыми, что логично ввиду высокой согласованности оценок педагогов и студентов.

Испытуемые в целом ориентировались на признак «развернутость ответов»: дети, дававшие подробные, неодносложные ответы на вопросы экспериментатора, воспринимались как более умные. Коэффициенты детерминации составили 0,667 в группе педагогов, 0,416 – в группе студентов. Различия между этими коэффициентами детерминации не являются статистически значимыми.

Для анализа динамики оценивания с точки зрения степени, в которой выявленный имPLICITный ориентир («развернутость ответов») определяет ее, был проведен двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями. Внутригрупповой фактор «время» имел 2 уровня (этап 1/этап 2)\*, межгрупповой фактор «группа» – также 2 уровня (педагоги/студенты). Результаты дисперсионного анализа представлены в таблице 1.

**Табл. 1. Результаты двухфакторного дисперсионного анализа для проверки эффектов научения и опыта на детерминацию оценок имPLICITной теорией группы**

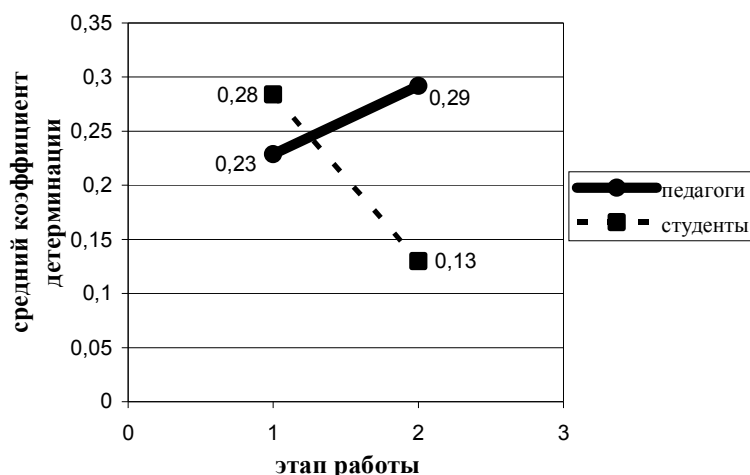
Источник дисперсии	ст. св.	F	уровень значимости	$\eta^2$
время	1	0,592	0,445	0,01
группа	1	0,756	0,385	0,012
время *группа	1	3,388	0,071	0,053

Незначимость основных эффектов факторов «время» и «группа» говорит о том, что степень детерминации оценок интеллекта признаком «развернутость ответов» является а) одинаковой на двух этапах работы для испытуемых в целом, б) одинаковой для педагогов и студентов по результатам всей их работы.

Однако эффект взаимодействия факторов «время\*группа» свидетельствует о различиях между педагогами и студентами в мере детерминации их оценок во временной динамике (см. рисунок 1). На первом этапе студенты превосходили педагогов в мере детерминации оценок признаком «развернутость ответов» (средние  $r^2$  педагогов (этап\_1)=0,23,  $r^2$  студенты (этап\_1)=0,29, критерий Манна-Уитни  $U=300,5$ ,  $p<0,022$ ). На втором этапе наблюдалось обратное соотношение – в группе педагогов средний коэффициент детерминации выше (средние  $r^2$  педагогов(этап\_2)=0,29,  $r^2$  студенты(этап\_2)=0,13, критерий Манна-Уитни  $U=347,0$ ,  $p<0,074$ ). Эти результаты свидетельствуют о специфике оценивания интеллекта двумя группами: со временем у педагогов возрастает действенность применяемого для оценки интеллекта ориентира (он начинает в большей мере

\* Этап 1 – оценки детей первой половины последовательности (N=7), этап 2 – оценки второй половины (N=7)

определять оценивание), в то время как у студентов прослеживается обратная зависимость.



**Рис. 1. Детерминация оценок интеллекта признаком поведения «развернутость ответа» на двух этапах работы (средние коэффициенты детерминации, метод обратной пошаговой множественной регрессии).**

3. Рассмотрение индивидуальных совокупностей признаков, определяющих впечатление, позволило выявить специфику этого компонента впечатления у педагогов и студентов. Так, было обнаружено, что в среднем педагоги опираются на 1,4 признака (разброс от 0 до 5), студенты – на 1 (разброс 0 до 4). И, что более показательно, индивидуальные совокупности признаков более действенны, т.е. в большей степени определяют формирование впечатления у педагогов (средние  $r^2_{\text{педагоги}}=0,52$ ,  $r^2_{\text{студенты}}=0,395$ , критерий Манна-Уитни  $U=320,5$ ,  $p<0,059$ ). В каждой группе разброс индивидуальных коэффициентов детерминации лежал в интервале от 0 до 0,94.

4. В целом для испытуемых со временем наблюдается уменьшение степени, в которой их оценки детерминируются имплицитными теориями (средние  $r^2_{\text{этап1}}=-.51$ ,  $r^2_{\text{этап2}}=.44$ , тест Вилкоксона  $Z=-2.000$ ,  $p<.045$ ) (основной эффект фактора «время»). Различий между экспертами и наивными испытуемыми не выявлены.

4. Эксплицитный компонент первого впечатления об интеллекте был выявлен через ретроспективные самоотчеты испытуемых. Испытуемыми были перечислены признаки в поведении детей, на которые они, по своему мнению, опирались в своих оценках и которые, соответственно, отражают их представления о проявлении интеллекта в поведении.

Эксплицитный компонент впечатления был рассмотрен нами с нескольких точек зрения. Во-первых, регистрировалось отражение в нем признака, реально дифференцировавшего детей по психометрическому интеллекту. Это был признак «длительность размышления» ( $r^2=0,292$ ): чем выше интеллект, тем быстрее давались ответы. Во-вторых, оценивалось, насколько в самоотчетах испытуемых были эксплицитно отражены признаки, которые реально детерминируют их оценку детей (подсчитывалось количество таких признаков). В-третьих, полученные описания оценивались по характеристике, названной нами «аналитичностью», т.е. по подробности, детализированности и проработанности описания предполагаемой зависимости между признаком и интеллектом. Аналитические описания отличались детальной проработкой и содержательной интерпретируемостью. Неаналитические описания были выполнены формально и, по существу,

не могли рассматриваться как удовлетворительное выполнение задания по экспликации основ впечатления.

Данные три аспекта эксплицитного компонента впечатления рассмотрены нами ниже как факторы, определяющие точность впечатления.

6. По нашим предположениям, точность оценивания интеллекта могла определяться влиянием ряда факторов, таких, как: а) наличие профессионального опыта педагогической работы с детьми данного возраста; б) экспликация основополагающего признака, связанного с психометрическим интеллектом; в) соответствие экспликаций имплицитному компоненту впечатления; г) аналитичность, старательность в выполнении экспериментального задания; д) научение (время). Для оценки эффектов данных факторов на точность впечатления был проведен дисперсионный анализ с повторными измерениями. В качестве межгрупповых выступили факторы:

- 1) «группа» (2 уровня: педагоги/студенты);
- 2) «отражение признака "длительность размышления" в ЭК впечатления» (2 уровня: наличие отражения / отсутствие отражения).
- 3) «соответствие эксплицитного компонента (ЭК) имплицитному» (2 уровня: наличие отражения имплицитных признаков в ЭК впечатления / отсутствие отражения имплицитных признаков в ЭК впечатления);
- 4) «аналитичность» (2 уровня: аналитические описания / неаналитические описания);

Внутригрупповой фактор «время» имел 2 уровня (этап 1/этап 2). Результаты дисперсионного анализа представлены в таблице 2.

**Табл. 2. Результаты дисперсионного анализа для оценки эффектов выделенных факторов на точность впечатления об интеллекте**

Источник дисперсии	ст. св.	F	уровень значимости	$\eta^2$
группа	1	8,131	0,006	0,14
отражение признака «длительность размышления» в ЭК впечатления	1	0,885	0,351	0,017
соответствие ЭК имплицитному	1	0,323	0,572	0,006
аналитичность	1	0,173	0,680	0,003
время	1	75,241	0,000	0,601
время *аналитичность	1	11,739	0,001	0,19

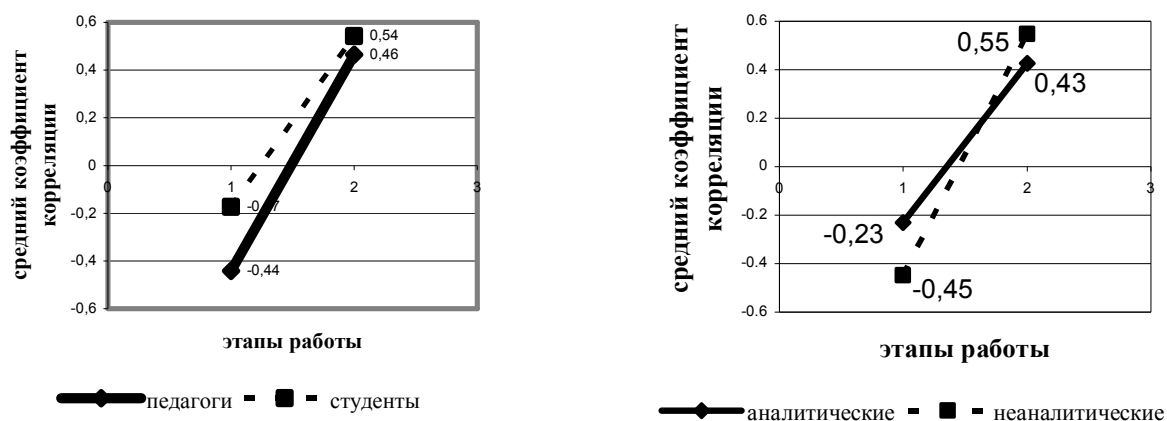
*Примечание: В таблице приведены основные эффекты всех факторов и статистически значимые взаимодействия*

Во-первых, результаты свидетельствуют о существовании тенденции к увеличению точности оценок со временем (средние  $g_{\text{этап1}}=-.35$ ,  $g_{\text{этап2}}=.49$ , тест Вилкоксона  $Z=-6.826$ ,  $p<.000$ ) (основной эффект фактора «время»). В сопровождение этого факта стоит подчеркнуть, что дети, представленные в первой и второй половинах последовательности, не различались по уровню психометрического интеллекта, и, следовательно, большая точность не может быть объяснена спецификой распознавания детей с более высоким или низким интеллектом.

Во-вторых, обнаружено различие между педагогами и студентами в точности первого впечатления (средние  $g_{\text{педагоги}}=0,02$ ,  $g_{\text{студенты}}=0,19$ , критерий Манна-Уитни  $U=265,5$ ,  $p<0,007$ ) (основной эффект фактора «группа»). Разброс индивидуальных значений коэффициентов корреляции лежал в интервале от 0,36 до 0,64.

В-третьих, выявлено преимущество в точности аналитических испытуемых по сравнению с неаналитическими на первом этапе работы и неаналитических испытуемых по сравнению с аналитическими на втором этапе работы (средние ганалитические (этап 1)=-0,23, гнеаналитические (этап 1)=-0,45, критерий Манна-Уитни  $U=336$ ,  $p<0,03$ ; средние ганалитические(этап 2)=0,43, гнеаналитические(этап 2)=0,55, критерий Манна-Уитни  $U=330.5$ ,  $p<0,025$ ) (эфект взаимодействия факторов «время \*аналитичность»).

Наглядно точность оценивания интеллекта подгрупп испытуемых (педагогов и студентов, давших аналитические и неаналитические описания) на двух этапах работы представлена на рисунке 2.



**Рис. 2. Точность впечатления об интеллекте подгрупп испытуемых (ср. коэфф. корр. Спирмена оценок с данными тестирования) на двух этапах работы.**

### Обсуждение результатов

В данном исследовании изучались особенности формирования первого впечатления об интеллекте ребенка 8-9 лет наивных испытуемых и педагогов, т.е. специалистов, обладающих профессиональными знаниями и опытом общения с детьми данного возраста. Оценки интеллекта, данные обеими группами испытуемых, характеризуются высокой согласованностью. Ее можно рассматривать как следствие одинаковой трактовки испытуемыми оцениваемой психологической характеристики. Поскольку дети были сняты в ситуации, не способствовавшей демонстрации способностей, а направленной только на создание впечатления, «чувства» ребенка, можно предположить, что содержательно за этой трактовкой стоит некая обобщающая оценка интеллекта как способности, ресурса, потенциала.

Первое впечатление рассматривалось нами с точки зрения составляющих его имплицитного и эксплицитного компонентов. Имплицитный компонент впечатления представляет собой совокупность признаков в поведении детей, определяющих формирование впечатления, т.е. на основе которых происходит оценивание интеллекта. Он был выявлен с помощью регистрации особенностей поведения детей и последующего их соотнесения с индивидуальными и групповыми оценками. Эксплицитным компонентом были названы совокупности признаков, словесно описанные испытуемыми как использованные ими в оценивании. Таким образом, имплицитный компонент отражает ориентиры, на основе которых дей-

ствительно формируется впечатление, а эксплицитный является результатом передачи в речи представления человека об этом процессе.

Вследствие высокой согласованности оценок испытуемых закономерным представляется наличие единой «имплицитной теории» для обеих групп. Ее сущность заключалась в соотношении интеллекта с развернутостью ответов ребенка на вопросы. Дети, отвечавшие на простые вопросы экспериментатора подробно и обстоятельно, воспринимались испытуемыми как более умные. Однако было выявлено, что со временем у педагогов по сравнению с наивными испытуемыми данный ориентир начинает в большей мере определять оценивание, т.е. становится более действенным, в то время как у последних прослеживается обратная зависимость. На втором этапе работы по сравнению с первым применение этого основного признака становится менее выраженным, изначально существовавшая степень опоры на него уменьшается.

Кроме того, рассмотрение совокупностей признаков, определяющих впечатление отдельных испытуемых, показало, что они также в большей степени определяют формирование впечатления у педагогов. Данные результаты мы объясняем спецификой профессионального мышления экспертов, которые по мере накопления опыта, воспринимаемого ими как профессионально релевантный и значимый, стремятся к его обобщению, выработке «ориентировочных основ действия», метакогнитивной переработке. Наивные испытуемые, свободные от подобных профессиональных установок, демонстрируют большую динамичность в формировании впечатления с точки зрения влияния единственного ориентира или совокупности ориентиров на оценивание.

Как неоднократно отмечалось ранее, передача рассуждений социального интеллекта в речи оказывается весьма ограниченной [7]. Сравнение описаний основ впечатления (эксплицитного компонента впечатления) свидетельствует о небольшом преимуществе наивных испытуемых над педагогами в адекватности отражения признаков, определявших их оценивание. Однако эта задача была трудновыполнимой для подавляющего большинства испытуемых. Взаимоотношение имплицитного и эксплицитного компонентов впечатления было раскрыто нами через соотношение особенностей вербальной продукции с процессуальными аспектами оценивания, о чем будет сказано ниже.

Точность впечатления об интеллекте оценивалась как близость психометрической оценке по тесту Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена. В целом нами были получены невысокие результаты: в группе педагогов коэффициент корреляции составил 0,02 (н/зн), в группе студентов – 0,19 (н/зн). Эти значения уступают некоторым приводимым в литературе данным. Например, ранее было показано, что при оценивании интеллекта по фотографии коэффициент корреляции с тестовой оценкой составляет 0,28 ( $p < 0,02$ ) [14], по видеоизображению со звуковым сопровождением 0,37 ( $p < 0,01$ ), по видеоизображению без звука 0,23 ( $p < 0,05$ ), по транскрипту ситуации 0,04 [10]. Однако данные результаты не противоречат ряду полученных ранее данных отечественных исследователей. Так, точность оценок студентов аналогична зафиксированной нами ранее [1; 2]. С.А. Ледневой было показано, что для педагогов начальной школы разных специальностей точность оценки интеллекта их учеников колеблется от 0,15 до 0,21 [3].

Следует отметить, что сравнительно невысокие показатели точности впечатления были получены по итогам всей работы испытуемых. Вместе с тем был выявлен значительный эффект фактора времени, т.е. приобретения опыта восприятия детей в экспериментальной ситуации (фактор времени объясняет 60%



дисперсии). Он наблюдался на оценках и педагогов, и наивных испытуемых, точность которых на втором этапе работы в среднем достигла уровня соответственно 0,46 и 0,54. Данный факт не может быть следствием различия между первым и вторым этапами работы в подборе детей по уровню интеллекта или поведенческим особенностям. Представляется, что для содержательного объяснения выявленного эффекта научения было необходимо обращение к дополнительным факторам. Таким фактором явилась т.н. аналитичность. Выявленный эффект взаимодействия факторов «время» и «аналитичность» проиллюстрировал интересный результат: аналитические испытуемые превосходили неаналитических в точности впечатления на первом этапе работы и уступали им на втором (при общем возрастании точности). Таким образом, аналитическая, рефлексивная установка на работу определяет динамику научения: с одной стороны, изначально способствует большей точности, а далее в определенной степени ограничивает ее рост. Объяснение этого факта можно дать, исходя из предположения, что оценивание происходит с опорой на два вида признаков: исходно представленные в опыте субъекта как связанные с интеллектом и обнаруженные им в ходе эксперимента. На начальном этапе работы, когда опыт восприятия экспериментального материала минимален, аналитичность способствует детерминации оценок признаками, релевантными с точки зрения предшествующего опыта оценивания интеллекта. Она выступает «организующим началом» и уменьшает разброс оценок. Неаналитичность, «бездумность» на данном этапе приводит к большей хаотичности в оценивании материала, не содержащего выраженных ориентиров для ответов. Далее, с увеличением опыта восприятия микропризнаков и их ковариаций, характерных для ситуации, в которой сняты дети, их использование может приносить больший вклад в успешность оценивания, однако аналитическая установка в своей организующей роли сдерживает его.

Такая трактовка продолжает линию рассуждений, предложенных нами ранее в работе, посвященной эффекту вербализации в субъективном оценивании интеллекта [1; 2]. В ней было показано, что предварительное словесное оформление представлений о том, как проявляется интеллект в поведении ребенка, отрицательно сказывается на точности дальнейшего оценивания. Данный результат объяснялся с точки зрения модели двух типов репрезентации социального знания – вербальной и невербальной. В соответствии с ней для ориентации в социальном мире, в частности, для распознавания психологических особенностей окружающих человек обладает невербальными эталонами («категориями», «прототипами»). Попытка их осознания приводит к отчасти подобным им содержаниям, оформленным в слова, которые начинают определять дальнейший процесс оценивания, что было подтверждено эмпирически.

Педагоги оказались менее точными в своих оценках интеллекта детей по сравнению с наивными испытуемыми. Однако размер данного факторного эффекта существенно меньше размера эффекта фактора научения. Принимая во внимание, что эталон точности (в нашем случае тест интеллекта) – произвольно задаваемый критерий, по-видимому, этот факт не стоит трактовать тенденциозно как меньшую психологическую проницательность. Возможно, введение иного критерия (например, общая успеваемость, успешность решения определенных задач и т.п.) привело бы к иным результатам. В социальной психологии на фоне существования подходов типа позиции Л. Росса и Р.Е. Нисбетта, особо подчёркивающей ошибки и неточности в межличностном восприятии, значительное развитие получили исследования, характеризующие точность межличностного восприятия как достаточную для достижения насущных социальных целей [9; 11].

Например, В. Свонн, развивающий так называемый прагматический подход к точности межличностного восприятия, показывает, что факты неточного восприятия какой-либо черты не означают, что субъект потерпит неудачу во взаимодействии с оцениваемым человеком [13]. Характер и цель межличностных отношений учителя и ученика, безусловно, отличны от того, что присуще «простым» отношениям взрослого и ребенка. Поэтому выявленный факт различий в точности впечатления приводит к мысли о различиях в представлениях педагогов и наивных испытуемых о том, как способен интеллект проявляться в поведении.

### Литература

1. Белова С.С. (2005) Логические и интуитивные основания первого впечатления об интеллекте ребенка // Психология. Журнал ГУ ВШЭ, том 2, №1, с. 140-147.
2. Белова С.С. (2004) Субъективная оценка интеллекта другого человека: эффект вербализаций // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», с. 39-62.
3. Леднёва С.А. (2003) Психологические особенности оценки детской одарённости педагогами: автореф. ... канд. психол. наук. М.
4. Практический интеллект (2002) // Под ред. Стернберга, Григоренко Санкт-Петербург: Питер.
5. Равен Дж. (1998) Прогрессивные матрицы Равена: изменение и стабильность в зависимости от места и времени // Иностранная психология. № 10. С.58–65.
6. Равен Дж.К., Курт Дж.Х., Равен Дж. (1996) Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Разд. 3: Стандартные прогрессивные матрицы: Пер. с англ. М., Когито-Центр.
7. Ушаков Д.В. (2004) Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН. С. 11-28.
8. Dienes, Z., Perner, J. (1999) A theory of implicit and explicit knowledge // *Behavioural and Brain Sciences*, s. 22, 735-755.
9. Fiske S.T. (1993) Social Cognition and Social Perception. // *Annu. Rev. Psychol.* 1993, Vol. 44, 155-194.
10. Murphy N. A., Hall J. A., Colvin C. R. (2003) Accurate intelligence assessments in social interaction: Mediators and gender effects // *Journal of Personality*. 71:3, June, 465-493.
11. Schneider D.J. (1991) Social Cognition. // *Annu. Rev. Psychol.* Vol. 42, 527-561.
12. Sherman S.J., Judd C.M., Park B. (1989) Social Cognition. // *Annu. Rev. Psychol.* Vol. 40, 281-326.
13. Swann, W. B., Jr. (1984) Quest for accuracy in person perception: A matter of pragmatics // *Psychological Review*, 91, 457-477.
14. Zebrowitz L.A., Hall J.A., Murphy N.A., Rhodes G. (2002) Looking smart and looking good: Facial cues to intelligence and their origins // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 28, 238–249.

*Resume. The present experimental research is based on a hypothesis that there is a difference between professional teachers and laypersons in the implicit foundations of their first impression on intelligence of a child. It has been revealed that a greater extent of intuitive use of the child's behavioral cues (i.e. a greater intensity of the implicit component of the first im-*

pression) characterizes the teachers as compared with the laypersons, as well as its increase with time.

*Key words: interpersonal perception, first impression, implicit and explicit knowledge*

## КОРОТКИЕ СООБЩЕНИЯ

### **МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Э. Б. Дунаевская*

*Хакасский государственный  
университет имени Н. Ф. Катанова*

*Резюме. Данная статья посвящена исследованию мотивации профессионального развития современного учителя с разным стажем работы (менее 5 лет и более 15). В исследовании принимали участие 60 педагогов. Для оценки мотивационной сферы использовали методики В.Г. Вершловского и Г.С. Никифорова. В ходе работы у молодых учителей были выявлены мотивы, связанные с изменением своего социального статуса и установлением полезных деловых контактов. Особенности профессионального развития педагогов со стажем связаны с невозможностью использования своего опыта в новой парадигме образования.*

*Ключевые слова: учителя, мотивация, профессионально-личностное развитие.*

Модернизация российского образования ставит задачи совершенствования организации педагогического труда в целях повышения производительности и качества работы учителей, укрепления трудовой дисциплины и снижения текучести кадров. В связи с этим возникают проблемы мотивации педагогической деятельности.

Цель настоящего исследования – выявить особенности профессиональной мотивации учителей с разным стажем работы.

*Гипотеза исследования:* мы предполагаем, что существуют особенности мотивов профессионального развития и саморазвития у учителей с разным стажем работы.

**Материалы и методы исследования**