



С.С. Белова,
В.В. Овсянникова

Особенности экспертного оценивания интеллекта младших школьников¹

Попадая в школу, каждый ребенок становится зависимым от оценки, поставленной учителем. Эта оценка носит «по необходимости субъективный характер» [1]. Но она предопределяет будущее ученика, поскольку в данном случае учитель выступает как Пигмалион, создающий ученика-Галатею [6]. Педагогическая оценка, в свою очередь, зависит от того, какой образ ученика сформировался у учителя как результат первого впечатления, а также далее — в процессе дальнейшего общения [3]. Механизмы формирования первого впечатления о человеке — важная и увлекательная тема социальной психологии. Она зародилась ещё в 50-х годах XX века в ранних теориях атрибуции, в которых описывалась своеобразная логика вывода умозаключений о психологических особенностях другого человека. Исследования первого впечатления в большинстве своём затрагивают оценку эмоциональных состояний, а также личностных особенностей. Впечатление об интеллекте сравнительно менее изучено, хотя важность этого явления очень высока. Оценочное суждение об интеллекте человека в зависимости от ситуации и лица, его дающего, может иметь серьёзные последствия не только в межличностных отношениях, но и в профессиональной деятельности.

Данная работа посвящена раскрытию особенностей первого впечатления об интеллекте ребенка 8–9 лет педагогов, то есть специалистов, имеющих опыт профессионального общения и работы с детьми данного возраста, и «наивных» испытуемых, не имеющих такого опыта (то есть 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 существенная ее особенность — использование «не выраженного словами, молчаливого, неявного» знания в терминах Р. Стернберга [4]. Мы полагаем, что структура экспертного знания представ-

¹ Подготовка статьи поддержана грантом РГНФ № 08-06-00251а.

ляет собой основополагающий фактор, определяющий существование различий между экспертами и не-экспертами в решении такой социально-перцептивной задачи как формирование впечатления об интеллекте ребенка. Однако если эти различия являются следствием специфики организации знания, необходимо дать ее содержательное описание.

Замысел данной работы состоял в том, чтобы описать своеобразие первого впечатления об интеллекте ребенка, характерного для педагогов, с точки зрения имплицитного знания, лежащего в его основе. Характеристика имплицитности информации может быть применена к разным аспектам знания, что приводит к построению его своеобразной иерархии [2: с. 22]. Главный тип имплицитного знания состоит из репрезентаций, отражающих свойства объекта или события без осознанного утверждения его принадлежности к ним. Социально-психологические феномены признаются имплицитными в том случае, когда они не определяются интроспективно (или определяются неточно) и опосредуют некий поведенческий ответ (например, суждение о человеке).

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 месяцев (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), 18% 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. Представленные в видеоматериале дети предъявлялись в случайной последовательности и были уравнены по полу и уровню психометрического интеллекта по тесту СПМ Дж. Равенна [5].

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 центра 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.

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 создать общее впечатление о ребёнке.

Дополнительно была проведена экспертная оценка особенностей поведения детей. Экспертами выступили 3 человека (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 ребёнку последовательно. Критерии и согласованность экспертных оценок представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Согласованность экспертных оценок признаков поведения,
регистрировавшихся в эксперименте**

№	Признак	альфа Кронбаха
1	Дружелюбие, улыбочивость, расположенность к экспериментатору	0.78*
2	Прилежность, старательность, добросовестность	0.66*
3	Эмоциональная устойчивость	0.30
4	Воспитанность, вежливость, культура	0.52
5	Сосредоточенность, серьезность восприятия задания	0.61
6	Скромность, застенчивость	0.66*
7	Опрятность (в одежде, причёске)	0.67*
8	Общительность, контактность, открытость в общении	0.87*
9	Спокойствие при разговоре с экспериментатором	0.79*
10	Визуальный контакт с экспериментатором	0.85*
11	Длительность размышления (над вопросами экспериментатора)	0.81*
12	Оригинальность ответов	0.53
13	Скорость рассматривания предметов	0.82*
14	Громкость речи	0.84*
15	Скорость речи	0.47
16	Развёрнутость ответов	0.93*
17	Активность жестикуляции	0.90*
18	При ответе на вопросы смотрит на предметы / держит картинку в уме	0.92*
19	Внешняя привлекательность, симпатичность, красота	0.90*
20	Проговаривание вслух при рассматривании предметов	0.98*

Примечание: Данные по признакам, помеченным звездочкой, использовались в анализе.

С помощью метода обратной пошаговой множественной регрессии была оценена связь оценок интеллекта, данных испытуемыми, с особенностями поведения детей. Она составила *имплицитный компонент впечатления, то есть набор тех ориентиров, которые действительно использовались для вынесения оценки.*

Для каждого испытуемого и для групп были подсчитаны коэффициенты детерминации оценок особенностями поведения детей (метод множественной линейной регрессии).

Результаты

1. Согласованность оценок испытуемых обеих групп была высокой (альфа Кронбаха .98 (педагоги), .93 (студенты), .98 (все испытуемые)). Последний показатель свидетельствует о том, что оцениваемая психологическая характеристика — интеллект, ум — трактовалась педагогами и студентами одинаково.

2. Имплицитные компоненты, выявленные на оценках групп, оказались одинаковыми, что логично в виду 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 .667 в группе педагогов, .416 — в группе студентов, что не является статистически достоверным различием.

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

Таблица 2

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа для проверки эффектов научения и группы на детерминацию оценок имплицитной теорией группы

Источник дисперсии	ст. св.	F	уровень значимости	η^2
время	1	.592	.445	.01
время * группа	1	3.388	.071	.053
группа	1	.756	.385	.012

Незначимость основных эффектов факторов «время» и «группа» является подтверждением того, что мера детерминация оценок интеллекта признаком

¹ Этап 1 — оценки детей первой половины последовательности (N = 7), этап 2 — оценки второй половины (N = 7).

«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. рис. 1).

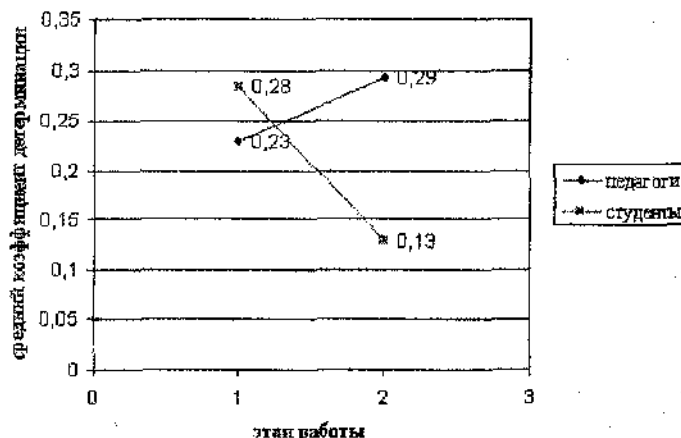


Рис. 1. Детерминация оценок интеллекта признаком поведения «развернутость ответа» на двух этапах работы (средние коэффициенты детерминации, метод обратной пошаговой множественной регрессии)

На первом этапе студенты превосходили педагогов в мере детерминации оценок признаком «развернутость ответов» (средние $r^2_{\text{педагоги(этап}_1)} = .23$, $r^2_{\text{студенты(этап}_1)} = .29$, критерий Манна-Уитни $U = 300.5$, $p < .022$). На втором этапе наблюдалось обратное соотношение — в группе педагогов средний коэффициент детерминации выше (средние $r^2_{\text{педагоги(этап}_2)} = .29$, $r^2_{\text{студенты(этап}_2)} = .13$, критерий Манна-Уитни $U = 347.0$, $p < .074$). 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 определять оценивание), в то время как у студентов прослеживается обратная зависимость. Со временем применение изначально выбранного признака становится менее выраженным, размытым.

4. Рассмотрение индивидуальных совокупностей признаков, определяющих впечатление, также выявило специфику впечатления у педагогов и студентов. Так, 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 (то есть объясняют больший процент дисперсии оценок) у педагогов (средние $r^2_{\text{педагоги}} = .52$, $r^2_{\text{студенты}} = .395$, критерий Манна-Уитни $U = 320.5$, $p < .059$). Это означает, что впечатление эксперта является в большей степени последовательным в учете особенно-

стей поведения. В каждой группе разброс индивидуальных коэффициентов детерминации лежал в интервале от .000 до .94.

Обсуждение результатов

В данном исследовании изучались особенности формирования первого впечатления об интеллекте ребенка 8–9 лет наивных испытуемых и педагогов, то есть 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, своего рода «воспринимаемый фактор g».

Первое впечатление рассматривалось нами с точки зрения его имплицитных основ. Имплицитный компонент впечатления представляет собой совокупность признаков в поведении детей, определяющих формирование впечатления, то есть на основе которых происходит оценивание интеллекта. Он был выявлен с помощью регистрации особенностей поведения детей и последующего их соотнесения с индивидуальными и групповыми оценками. Вследствие высокой согласованности оценок испытуемых закономерным представляется наличие единой «имплицитной теории» для обеих групп. Ее сущность заключалась в соотнесении 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, то есть 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.

Литература

1. *Ананьев Б. Г.* Психология педагогической оценки // Ананьев Б. Г. Избр. психол. труды: В 2-х тт. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – С. 128–267.
2. *Dienes, Z., Perner, J.* A theory of implicit and explicit knowledge // *Behavioural and Brain Sciences*, 1999, 22, 735-755.
3. *Мясоед П. А.* Оценка интеллектуального развития младших школьников учителем // *Вопросы психологии*. – 2001. – № 6. – С. 89–102.
4. *Практический интеллект* / Под ред. Стернберга, Григоренко. – СПб.: Питер, 2002.
5. *Равен Дж. К., Курт Дж. Х., Равен Дж.* Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Разд. 3: Стандартные прогрессивные матрицы / Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1996.
6. *Rosenthal R., Jacobson L.* *Pygmalion in the class-room*. – N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

№ 1 (7)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

Издаётся с 2007 года

Выходит 4 раза в год

Москва

2009