

ОСОБЕННОСТИ ПЕРВОГО ВПЕЧАТЛЕНИЯ ОБ ИНТЕЛЛЕКТЕ РЕБЕНКА ПЕДАГОГОВ И НАИВНЫХ ИСПЫТУЕМЫХ

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

Механизмы формирования первого впечатления о человеке – важная и увлекательная тема социальной психологии. Она зародилась ещё в 50-ых 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, 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 (Практический интеллект, 2002). 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. Однако если эти различия являются следствием специфики организации знания, необходимо дать ее содержательную интерпретацию для данной задачи.

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.

Характеристика имплицитности/эксплицитности информации может быть применена к разным аспектам знания, что приводит к построению его своеобразной иерархии (Dienes, Penner, 2001). 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.

Вопрос о соотношении имплицитного и эксплицитного знания ставится в исследованиях таких социально-психологических явлений как аттитюды, самоуважение, стереотипы. Данные феномены признаются имплицитными в том случае, когда они не определяются интроспективно (или определяются неточно) и опосредуют некий поведенческий ответ (например, суждение о человеке).

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 (Sherman et al., 1989, p.283). Наибольшее внимание в истории социальной когнитивной психологии уделялось именно

* Работа поддержана грантом Президента РФ МК №1754.2005.6

абстрактным репрезентациям и их роли в социальном познании (модели Н. Кантор, В. Мишеля, С.Фиске, Д. Тейлора).

В проведенном нами экспериментальном исследовании было выявлено соотношение и взаимодействие вербальной и невербальной репрезентаций, лежащих в основе первого впечатления об интеллекте ребенка (Белова, 2004, Ушаков, 2004). Варьирование такого экспериментального условия как словесное объяснение испытуемыми того, каким образом они различают детей с разным уровнем интеллекта, позволило зафиксировать два вида впечатления – интуитивного в чистом виде и основанного на вербализованной логике. Было показано, что они различались своей точностью и абсолютными значениями.

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 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.

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.

Представленные в видеоматериале дети предъявлялись в случайной последовательности и были уравнены по полу и уровню психометрического интеллекта по тесту СПМ Дж. Равена.

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 человека (женщины), имеющие психологическое образование и опыт практической работы с детьми данного возраста. Процедура экспертной оценки

заклучалась в просмотре видеоматериала и кодировании выраженности признаков поведения по 5-балльной шкале по каждому ребенку последовательно. Критерии и согласованность экспертных оценок представлены в таблице 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	Быстрота, 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

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 подсчитаны следующие показатели:

1. точность первого впечатления (коэффициент корреляции Спирмена r между оценками интеллекта детей, данными испытуемыми, и тестовой оценкой интеллекта детей по тесту СПМ Дж. Равена);

2. детерминация первого впечатления особенностями поведения детей (коэффициенты детерминации r^2 оценок интеллекта детей, данными испытуемыми, особенностями их поведения, 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. 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 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.

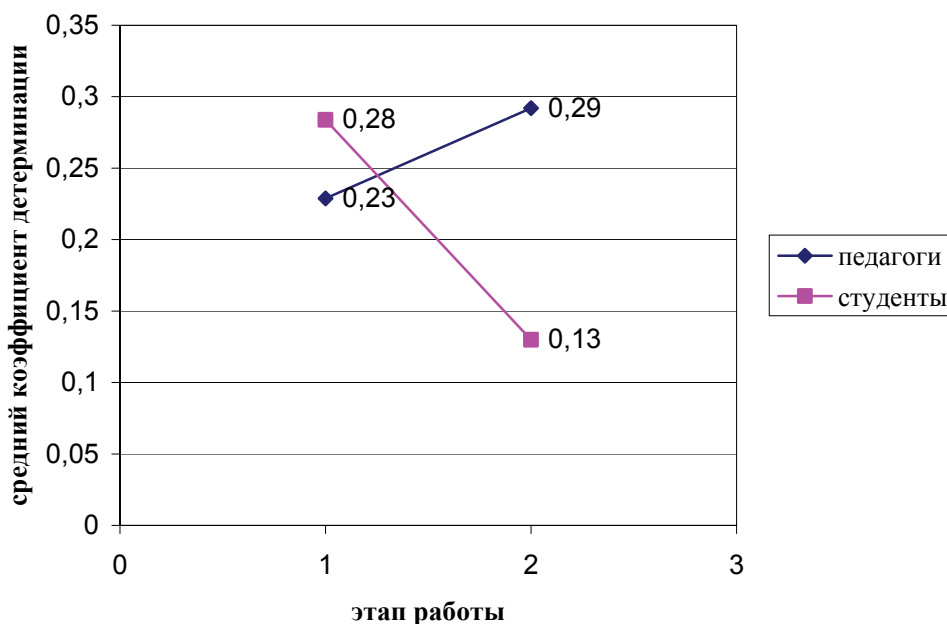
Для анализа динамики оценивания с точки зрения меры, в которой выявленный имплицитный ориентир ("развернутость ответов"), определяет ее, был проведен двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями. Внутригрупповой фактор "время" имел 2 уровня (этап 1/этап 2)*, межгрупповой фактор "группа"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



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

Рисунок 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, более размытым.

3. Рассмотрение индивидуальных совокупностей признаков, определяющих впечатление, дает основание утверждать о специфике этого компонента впечатления у педагогов и студентов. Так, было выявлено, что в среднем педагоги опираются на 1.4 признака (разброс от 0 до 5), студенты – на 1 (разброс 0 до 4). И, что более показательнее, индивидуальные совокупности признаков более действенны, в большей степени определяют формирование впечатления (т.е. объясняют больший процент дисперсии оценок) у педагогов, т.е. испытуемых, обладающих экспертным опытом (средние $r^2_{\text{педагоги}}=.52$, $r^2_{\text{студенты}}=.395$, критерий Манна-Уитни $U=320.5$, $p<.059$). В каждой группе разброс индивидуальных коэффициентов детерминации лежал в интервале от .000 до .94.

Следующей задачей в обработке данных являлось получение ответов на вопросы: существует ли временная динамика в мере детерминации оценок испытуемых их индивидуальными имплицитными теориями и выражены ли различия между группами в этом отношении? Результаты двухфакторного дисперсионного анализа с повторными измерениями представлены в таблице 3. Внутригрупповой фактор "время" имел 2 уровня (этап 1/этап 2), межгрупповой фактор "группа" - также 2 уровня (педагоги/студенты).

Таблица 3. Результаты двухфакторного дисперсионного анализа для проверки эффектов научения и группы на детерминацию оценок индивидуальной имплицитной теорией

Источник дисперсии	ст. св.	F	уровень значимости	η^2
время	1	3.033	.087	.047
время *группа	1	.000	.984	.000
группа	1	1.148	.288	.018

В целом для испытуемых со временем наблюдается уменьшение меры, 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").

4. Эксплицитный компонент первого впечатления об интеллекте был выявлен через ретроспективные самоотчеты испытуемых. В противоположность имплицитному компоненту, который представлен набором признаков в поведении детей, на основе которых формируется впечатление, эксплицитный компонент состоит из суждений испытуемых о том, что лежит в основе их оценок. Ими 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. Из всех

регистрировавшихся в эксперименте особенностей поведения психометрический интеллект детей, представленных в видеоматериале, наилучшим образом предсказывался признаком "длительность размышления" ($r^2=.292$): чем выше интеллект, тем быстрее давались ответы. Этот признак был назван 14.6% педагогов и 27.3% студентов. В то же время педагоги не опирались на него совсем, а у 18.2% испытуемых-студентов этот признак вошел и в имплицитный компонент, половина из них назвали его в качестве опорного.

Во-вторых, нами оценивалось отражение в эксплицитном компоненте признака (признаков), составивших имплицитную теорию испытуемого, т.е. детерминировавшего его оценивание. В назывании хотя бы одного признака, составившего индивидуальную имплицитную теорию, студенты по сравнению с педагогами были также более успешны: 22,7% против 9.8%.

В-третьих, полученные описания оценивались по характеристике, названной нами "аналитичностью", т.е. по подробности, детализированности, проработанности описания характера предполагаемой зависимости между признаком и интеллектом. При предварительном рассмотрении полученных описаний было очевидно, что часть из них выполнена формально, поверхностно, недетализированно, неаналитически. Примером подобного описания является такое перечисление "1. Качество ответов на вопросы. 2. Поведение ребенка. 3. Реакция. 4. Актуальность ответов". Очевидно, что подобный ответ на вопрос невозможно содержательно интерпретировать. Соответствие выраженности данных признаков интеллекту не конкретизируется, и за таким перечислением трудно увидеть представление о том, как проявляется интеллект в поведении. Очевидно, что испытуемый приводит умозрительные соображения, а не пытается (или пытается безуспешно) описать основы своих оценок. Примером аналитического описания является такое перечисление: "1. Долго ли ребенок рассматривал игрушки или бегло оглядывал. 2. Отвечал быстро, четко или медленно, смазанно."

В группе педагогов соотношение испытуемых, давших аналитические и неаналитические описания, составило соответственно 56.1% и 43.9%, в группе студентов - 50% и 50%. Возможно, аналитичность описаний отражает старательность, усердие испытуемых в выполнении задания.

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

5. По нашим предположениям, точность оценивания интеллекта могла определяться влиянием ряда факторов: таких, как а) наличие профессионального опыта педагогической работы с детьми данного возраста; б) выявленная нами аналитичность, старательность в выполнении экспериментального задания; в) соответствие экспликаций имплицитному компоненту впечатления; г) экспликация основополагающего признака, связанного с психометрическим интеллектом; 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. "аналитичность" (2 уровня: аналитические описания / неаналитические описания);
3. "соответствие эксплицитного компонента (ЭК) имплицитному" (2 уровня: наличие отражения имплицитных признаков в ЭК впечатления / отсутствие отражения имплицитных признаков в ЭК впечатления);
4. "отражение признака "длительность размышления" в ЭК впечатления" (2 уровня: наличие отражения / отсутствие отражения).

Внутригрупповой фактор "время" имел 2 уровня (этап 1/этап 2). Результаты дисперсионного анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4. Результаты дисперсионного анализа для оценки эффектов выделенных факторов на точность впечатления об интеллекте

Источник дисперсии	ст. св.	F	уровень значимости	η^2
время	1	75.241	.000	.601
время *аналитичность	1	11.739	.001	.19
группа	1	8.131	.006	.14
аналитичность	1	.173	.680	.003
соответствие ЭК имплицитному	1	.323	.572	.006
отражение признака "длительность размышления" в ЭК впечатления	1	.885	.351	.017

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

Они свидетельствуют, во-первых, о существовании тенденции к увеличению точности оценок со временем (средние $r_{\text{этап1}}=-.35$, $r_{\text{этап2}}=.49$, 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. Кроме того, сам подбор детей второго этапа по поведенческим характеристикам также не объясняет более точного оценивания, т.к. испытуемые в минимальной степени опирались в своих оценках на признак, являвшийся предиктором психометрического интеллекта на этом этапе ("прилежность, старательность, добросовестность", $r^2_{\text{педагоги}}=.057$, $r^2_{\text{студенты}}=.097$, $r^2_{\text{интеллект}}=.605$).

Во-вторых, обнаружено различие между педагогами и студентами в точности первого впечатления (средние $r_{\text{педагоги}}=.02$, $r_{\text{студенты}}=.19$, критерий Манна-Уитни $U=265.5$, $p<.007$) (основной эффект фактора "группа"). Разброс индивидуальных значений коэффициентов корреляции лежал в интервале от $-.36$ до $.64$.

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 $r_{\text{аналитические(этап 1)}}=-.23$, $r_{\text{неаналитические(этап 1)}}=-.45$, критерий Манна-Уитни $U=336$, $p<.03$; средние $r_{\text{аналитические(этап 2)}}=.43$, $r_{\text{неаналитические(этап 2)}}=.55$, критерий Манна-Уитни $U=330.5$, $p<.025$) (эффект 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.

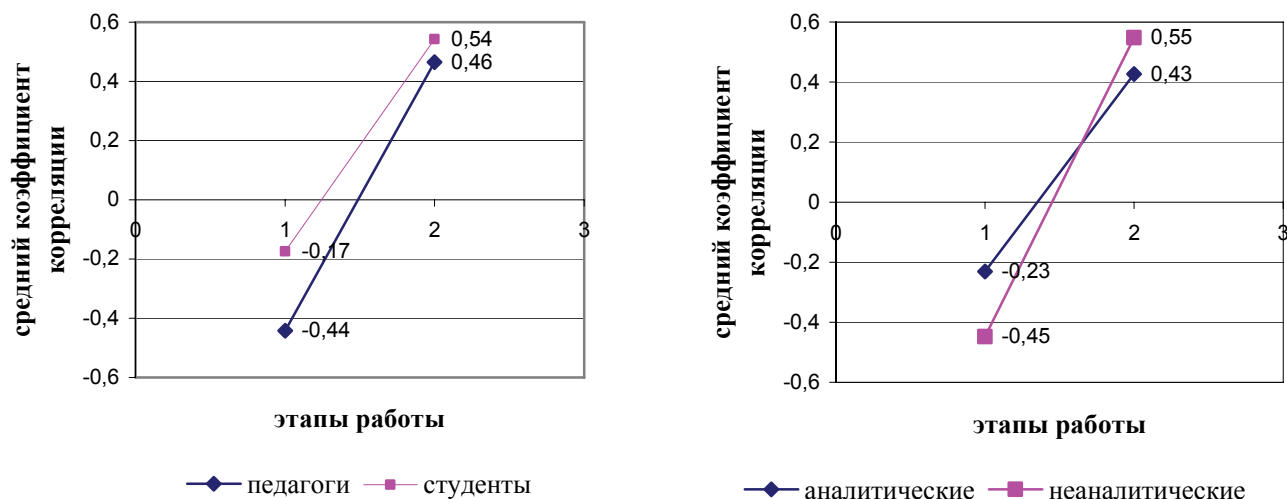


Рисунок 2. Точность впечатления об интеллекте подгрупп испытуемых (ср. коэфф. корр. Спирмена оценок с данными тестирования) на двух этапах работы.

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, своего рода «воспринимаемый фактор g».

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 соотносением 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 действительно 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 (Ушаков, 1996). 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 соотнесение 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 ($p < 0.02$) (Zebrowitz et al., 2002), по видеоизображению со звуковым сопровождением 0.37 ($p < 0.01$), по видеоизображению без звука 0.23 ($p < 0.05$), по транскрипту ситуации 0.04 (Murphy et al., 2003). Однако данные результаты не противоречат ряду полученных ранее данных отечественных исследователей. Так, точность оценок студентов аналогична зафиксированной нами ранее (Белова, 2004, 2005). С.А. Ледневой было показано, что для педагогов начальной школы разных специальностей точность оценки интеллекта их учеников колеблется от 0.15 до 0.21 (Леднёва, 2003).

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 ($\eta^2 = .601$). 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 необходимо обращение к дополнительным факторам. Таким фактором явилась т.н. аналитичность. Все испытуемые были разделены на давших аналитические и неаналитические ретроспективные описания того, каким образом они оценивали интеллект детей, как формировалось их впечатление. 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.

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 второй

(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 микро-признаков и их ковариаций, характерных для ситуации, в которой сняты дети, их использование может приносить большой 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 (Белова, 2004, 2005). 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, ведение 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 (Fiske, 1993; Schneider, 1991). 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 (Swann, 1984). 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. Логические и интуитивные основания первого впечатления об интеллекте ребенка // Психология. Журнал ГУ ВШЭ, том 2, №1, 2005, с. 140-147.
2. Белова С.С. 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», 2004, с. 39-62.
3. Леднёва С.А. Психологические особенности оценки детской одарённости педагогами. Автореферат на соискание учёной степени кандидата психологических наук. М, 2003. – 20 с.
 4. Практический интеллект // Под ред. Стернберга, Григоренко Санкт-Петербург: Питер, 2002.
 5. Равен Дж. Прогрессивные матрицы Равена: изменение и стабильность в зависимости от места и времени // Иностранная психология. 1998. № 10. С.58–65.
 6. 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.
 7. Ушаков Д.В. Социальное мышление: рефлексивность, рациональность, понятийные структуры // Познание Общество. Развитие. Под ред. Д.В. Ушакова, М., ИП РАН, 1996, 206 с. с. 40-53
 8. Dienes, Z., Perner, J. A theory of implicit and explicit knowledge // *Behavioural and Brain Sciences*, 1999, 22, 735-755.
 9. Fiske S.T. Social Cognition and Social Perception. // *Annu. Rev. Psychol.* 1993, Vol. 44, 155-194.
 10. Murphy N. A., Hall J. A., Colvin C. R. Accurate intelligence assessments in social interaction: Mediators and gender effects // *Journal of Personality*. 71:3, June, 2003, 465–493.
 11. Schneider D.J. Social Cognition. // *Annu. Rev. Psychol.* 1991, Vol. 42, 527-561.
 12. Sherman S.J., Judd C.M., Park B. Social Cognition. // *Annu. Rev. Psychol.* 1989, Vol. 40, 281-326.
 13. Swann, W. B., Jr. Quest for accuracy in person perception: A matter of pragmatics // *Psychological Review*, 91, 1984, 457-477.
 14. Zebrowitz L.A., Hall J.A., Murphy N.A., Rhodes G. Looking smart and looking good: Facial cues to intelligence and their origins // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2002, 28, 238–249.