

Исследование особенностей «ИМПЛИЦИТНЫХ ТЕОРИЙ ЛИЧНОСТИ» В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

О. Б. Литаврина;
В. В. Панкина;
И. М. Кондаков,
кандидат психологических наук

В рамках практической психодиагностики возникают две наиболее существенные задачи, касающиеся прогнозирования (на основании полученных данных) поведения личности. Первая задача — выдвижение предположений об успешности выполнения данной личностью деятельности, имеющей определенное нормативное содержание. Эта деятельность осуществляется по заранее известным правилам, поэтому условно ее можно назвать конвергентной. Вторая задача — ожидание от личности тех или иных действий в ее «жизненном пространстве», где каждый шаг (т. е. тот или иной выбор из актуально предлагающихся альтернатив) в значительной мере является творческим. Данная деятельность может быть названа дивергентной.

Соответственно, для решения первой задачи наиболее адекватными являются объективные тесты, прежде всего тесты достижений, в которых оценивается уровень, или качество, выполнения той или иной деятельности. Кроме того, эти тесты позволяют установить соответствие субъекта предметной стороне выполняемой им деятельности. Центральным критерием здесь выступает факт: «справился» — «не справился».

Иначе обстоит дело с решением второй задачи. Основной акцент здесь следует сделать на субъективной стороне выполняемой деятельности, а критерием при этом должен быть феномен: «поставил перед собой цель» — «не поставил». В плане именно этой проблематики в последнее время получила особое развитие такая область психологии личности, как исследование «имплицитных теорий личности».

Основу этих исследований заложили в 1954 г. Дж. Брунер и Р. Тагиури. Они ввели понятие «имплицитная теория личности», под которым ими понималась одна из форм социального восприятия, включавшая в себя представления индивида о структуре и механизмах функционирования личности, своей или другого человека [14]. Следует отметить, что подобные представления формируются не в рамках научного исследования (т. е. не с использованием стандартизированных средств шкалирования и точных знаний о характере выборов, нормальности распределения и др.), а в повседневной жизни, часто на основе интуиции, мимолетного и малоосознанного ощущения. Такие представления не имеют строгого понятийного обоснования. Формирование у индивида «имплицитной теории личности» позволяет ему строить достаточно эффективные прогнозы поведения другого человека. Так,

получив сведения о наличии у другого человека какой-либо черты (названной тем или иным термином на обыденном языке), индивид делает вывод о наличии у данного человека также и других черт, связанных (в соответствии с его личным опытом или наблюдениями за образцами) с данной чертой. Как показано в многочисленных экспериментах, в среднем «имплицитная теория личности» того или иного индивида бывает достаточно адекватной — она соответствует тем свойствам личности, которые могут быть зафиксированы в научном исследовании, т. е. с использованием точных измерительных средств (шкал, стандартов, моделей).

Хотя предметом «имплицитной теории» могут выступать не только личностные особенности, но и другие индивидуальные процессы, такие, как память, интеллект и другие, все же для психолога-исследователя, анализирующего жизненный путь личности, наиболее важными являются те данные, которые касаются представлений индивида о его собственной личности и личности других людей. Ведь на основании этих представлений чаще всего происходит построение индивидом жизненных планов и выдвижение собственных целей.

Роль самосознания, а это понятие подходит достаточно близко к понятию «имплицитная теория личности», изучена достаточно подробно, как в философском [1; 2], так и в конкретно-психологическом [11; 7; 9; 8] плане, в том числе в области возрастной психологии, где самосознание трактуется как один из главных факторов психического развития ребенка (см., например, [6]). Вместе с тем в данной проблематике остаются недостаточно решенными вопросы, связанные с использованием психометрических стратегий. Это обусловлено тем, что технически достаточно сложно выявлять и изучать такое уникальное явление, как самосознание, которое свойственно только одному определенному индивиду и никакому другому. Как нам представляется, эффективным путем разрешения этой трудности выступает обращение к стратегии изучения «имплицитных теорий личности», тем более что уже с момента появления данной традиции в ней очень активно использовались психометрические понятия и стандартные статистические процедуры, в частности факторный анализ [12].

В проведенном ранее исследовании [4] было показано, что в рамках «имплицитной теории личности» может быть выделена — наряду с устойчивыми личностными особенностями и перспективным планированием — такая отдельная составляющая, которая касается актуальных взаимодействий индивида. В том случае, когда рассматривается психология школьника, данная составляющая определяется прежде всего школой (ее традициями, обстановкой и др.), где происходят наиболее важные для ребенка события и совершаются им наиболее значимые действия. Было показано, что ситуационно-специфическое поведение учащихся в школе, отражающееся в их «имплицитных теориях личности», достаточно экономно может быть описано на основе шести характеристик: отношения к учебе, удовлетворенности школой, ориентации на школьные достижения, социального торможения в школе, идентификации с классом, социальной активности в школе. При этом для выявления данных характеристик была разработана экспресс-методика «Опросник школьного поведения».

На данном этапе исследования была поставлена следующая цель: проанализировать, как связаны «имплицитные теории личности», используемые школьниками для описания самих себя, с теми «имплицитными теориями личности», которые применяются ими для описания одноклассников, т. е. как связаны внутренние и внешние «имплицитные теории личности».

В рамках достижения этой цели решались задачи проанализировать структуру личностных описаний, даваемых школьниками друг другу (т. е. «имплицитных теорий личности» другого человека), связь этих описаний с личностными качествами школьников, которые измеряются на основе классической теории тестирования, а также с оценками, даваемыми учителями (рейтинг успеваемости и пр.), наконец, с теми личностными описаниями, которые даются самим себе (т. е. с «имплицитными теориями личности» самого себя).

Организация исследования

Исходным выступало предположение, что описание личностных особенностей других людей в определенной степени может соответствовать тем личностным особенностям, которые индивид обнаруживает у себя. Так, например, если индивид при оценке самого себя использует критерий «добрый — злой», то и при оценке других он также может применить этот же критерий, определяя их как «добрых» или «злых» [10]. Но возможно и обратное. Ведь очевидно, что некоторые личностные процессы могут быть достаточно выражены в феноменальном плане, доступном интроспекции, но скрытыми, если речь идет о другом человеке.

В силу всего этого можно ожидать, что, во-первых, категории, которые используются для описания самого себя и других людей, должны иметь одинаковый смысл, во-вторых, структура описаний себя может отличаться от описаний другого человека.

В силу того, что на предыдущем этапе исследования, как было уже сказано, определялась структура внутренней «имплицитной теории личности» школьника, используемой для самоописания, эта же структура была заложена во вновь разработанную анкету «Лист оценки школьника» (см. табл.). В данной анкете использованы 35 формулировок, с помощью которых следовало оценить личностные особенности другого человека, а именно учащихся. Эти анкеты предлагались как учащимся, которые оценивали своих одноклассников, так и классным руководителям. При этом использовалась шкала Лайкерта с четырьмя степенями соответствия: «++» (характеристика, сформулированная в пункте анкеты, полностью соответствует оцениваемому учащемуся), «- -» (характеристика совершенно не соответствует), с промежуточными позициями «+» и «-».

В выборку вошли учащиеся одного из средних общеобразовательных учебных заведений Москвы (95 % всех учащихся этого учебного заведения), всего 66 человек (35 мальчиков, 31 девочка), из них — 33 ученика V—VII классов (18 мальчиков, 15 девочек) и 33 ученика VIII—X классов (17 мальчиков, 16 девочек). Комплексное психологическое тестирование и анкетирование школьников проводились в групповой форме. Отдельно в анкетировании приняли участие также 6 классных руководителей.

Учащиеся кроме того, что работали с указанной анкетой, заполняли также отдельные шкалы из личностных опросников, как ситуационно-специфических, так и универсальных, общеличных. Использовались следующие ситуационно-специфические опросники: «Тест экзаменационной тревожности» [16]; «Опросник тревожности для учащихся» В. Вейсцерковского [см.: 21]; «Опросник неуверенности» [13]; «Шкала импульсивности», разработанная G. Vossel и P. Saftian; «Техасская шкала социального поведения»; «Опросник социальной компетентности»; «Индекс социального интереса», разработанный Greever и др., [19]; «Шкала мотивации достижения»; «Опросник интринсивной мотивации»; «Опросник признаков когнитивного процесса» [17]; «Опросник для диагностики интересов» и «Опросник креативности», разработанные S. B. Rimm и G. A. Davis; «Опросник потребности в познании» [18]. Из универсальных личностных опросников были задействованы «Фрейбургский личностный опросник», шкалы «Удовлетворенность жизнью», «Депрессия», «Агрессивность» [15], см. также [5], «Форма по изучению личности», шкалы «Потребность в достижении», «Общительность», «Доминантность», «Импульсивность», «Общая заинтересованность» [20], см. также [3].

В результате анкетирования было получено:

— 576 заполненных анкет «Лист оценки школьников» (учащихся друг на друга и учителей на каждого учащегося его класса);

— 66 личностных профилей, по одному на каждого учащегося, в которых нашли отражение ситуационно-специфические характеристики («удовлетворенность школой», «страх перед контрольными работами», «агрессия в отношении других учащихся», способность к усидчивой работе», «ориентация на школьные достижения», «общительность в классе»,

«склонность к доминированию», «интерес к учебным знаниям») и общеличные («удовлетворенность жизнью», «нелокализованный страх», «агрессивность», «усидчивость», «ориентация на достижения», «общительность», «доминирование», «любопытность»);

— 66 «имплицитных теорий личности», одна на каждого учащегося (по процедуре получения см. [4]);

— 66 профилей школьных достижений, по одному на каждого учащегося, где были отражены в традиционной балльной системе их школьные достижения по математике, русскому и английскому языкам, а также поведение и активность в общественной жизни.

Анализ результатов

Для решения первой задачи исследования, а именно для выявления структуры внешней «имплицитной теории личности» школьника, которая может накладываться на другого человека, выступая его «меркой», данные, полученные в результате анкетирования, были проведены через ряд математических процедур. Основной выступала процедура факторного анализа методом главных компонент с последующим варимакс-вращением списка личностных характеристик из анкеты «Лист оценки школьника» на массиве 576 анкет (516 — заполненных учащимися, 60 — учителями).

В результате этой процедуры выяснилось, что и для учителей, и для учащихся в объеме 35 личностных характеристик, приписываемых другим людям, достаточно определенно и однозначно можно выделить лишь три фактора. На это указывают соотношения собственных весов факторных нагрузок. Так, для анкет, заполненных учителями, первый фактор имеет вес 11,39, второй — 6,50, третий — 2,27, дальше происходит снижение — 1,97, 1,50, 1,31, 1,29, 1,17; при этом первые три фактора объясняют 57,6 % вариативности ответов. В анкетах учащихся наблюдается аналогичная картина: первый фактор имеет вес 8,70, второй — 3,91, третий — 2,43, дальше — 1,31, 1,29, 1,15, 1,07, 1,02; при этом первые три фактора объясняют 43,0 % вариативности ответов.

По содержанию выявленные факторы практически совпадают и для учителей, и для учащихся, особенно в отношении первых двух факторов. Так, первый фактор объединяет характеристики, отражающие степень прилежности учащегося в обучении (прежде всего, это пункты 32, 25, 27, 29, 7, 22, 20, 6, 33, 1, 21, 30, 11). Второй — характеристики общительности (пункты 19, 10, 14, 8, 12, 3, 16, 4, 34, 9, 13). В третий фактор вошли пункты, свидетельствующие о некотором отстранении учащегося от процесса обучения (пункты 26, 31, 35, 23); причем если судить по факторным весам, то учителя делают акцент, прежде всего, на недисциплинированности, а учащиеся — на страхе перед публичным выступлением. При проведении выборочного анализа и рассмотрении подгрупп «мальчики — девочки» и «V—VI классы — VII—VIII классы — IX—X классы» получается очень похожая картина: во всех подгруппах однозначно выявляются факторы «прилежность» и «общительность», третий же фактор каждый раз приобретает некоторую специфичность, правда, оставаясь в области характеристик «дистанцирования» учащегося от обучения или учителя.

Первый вывод, который можно сделать на основании этих данных: внутренняя «имплицитная теория личности» школьника, которая используется им для описания собственной личности, значительно более разнообразна, более сложно структурирована, чем внешняя «имплицитная теория», которая применяется им для оценки личностей других школьников. Так, если для описания себя в качестве школьника используются 6 категорий («отношение к учебе», «удовлетворенность школой», «ориентация на школьные достижения», «социальное торможение в школе», «идентификация с классом», «социальная активность в школе»), то для описания других учащихся — только 3 («прилежность», «общительность», «отстраненность»). Конечно, это не исключает того, что некоторые учащиеся, например друзья, могут оцениваться более дифференцированно (и это оценивание по своей структуре иногда при-

ближается к оцениванию самого себя), но в повседневной школьной жизни чаще всего используется относительно малое число категорий («прилежный в отношении учебы — неприлежный», «общительный в школе — необщительный», «отстраненный от обучения и/или учителя — неотстраненный»). При этом данные категории являются независимыми друг от друга, т. е. кто-то из учащихся может быть оценен, например, как «прилежный» и одновременно «отстраненный» (что часто случается в случае конфликта учащегося с учителем).

Использование ограниченного числа категорий для описания личности школьника, позволяя упростить анализ полученных данных, открыло новые возможности для изучения динамики развития личности учащегося, его самосознания, его «имплицитных теорий личности». Все данные, полученные с использованием анкеты «Лист оценки школьника», были пересчитаны по трем указанным факторам. Затем вновь полученные значения были включены в матрицы корреляций. За счет проведения корреляционного анализа — с использованием коэффициента корреляции по Пирсону — были установлены значимые связи между проявлениями внешней «имплицитной теории личности» школьника, которую он применял для описания своих одноклассников, и другими показателями.

Наиболее интересные и убедительные данные обнаружилось при сравнении результатов анкетирования по методике «Лист оценки школьника» с объективными данными, отраженными в рейтингах (успеваемость, общественная активность).

К примеру, описания учителями личностных особенностей учащихся (т. е. внешние «имплицитные теории личности» школьников) точно соответствовали их успеваемости по базовым предметам. Так, повышение или понижение значений по критерию «прилежание» (фактор «прилежность» в методике «Лист оценки школьника») связано с успехами по математике (коэффициент корреляции по Пирсону = 0,44; при вероятности ошибки $p < 0,1\%$), по русскому языку (0,36; $p < 1\%$), по английскому языку (0,39; $p < 0,1\%$), а главное (на это стоит обратить особое внимание) — с поведением (0,56; $p < 0,1\%$). С «общительностью», одной из составляющих внешней «имплицитной теории личности», которая приписывается школьнику, как и следовало ожидать, эти объективные показатели значимо не связаны, но с уровнем «отстраненности» школьника (фактор «отстраненность» в методике «Лист оценки школьника») умеренно отрицательно связаны оценки поведения ($-0,35$; $p < 5\%$) и общественной активности ($-0,35$; $p < 5\%$).

Хотя в рамках выбранной методологии исследования нельзя говорить о причинной зависимости, но можно предположить, что по крайней мере в ряде случаев речь идет именно о взаимозависимости. Так, оценивание учителем того или иного учащегося как прилежного может приводить к тому, что он получает за свои ответы чуть более высокие оценки, чем его «менее прилежные» одноклассники, и, наоборот, достаточно длительно сохраняющиеся успехи по какому-либо предмету могут обусловить суждение учителя о том, что он имеет дело с «прилежным учащимся».

В силу того что и учителя, и учащиеся использовали одни и те же анкеты для оценки одинаковых объектов (т. е. учащихся одного класса), открылась возможность определить, одинаково или нет они описывают личностные особенности конкретных школьников, т. е. насколько согласованы их внешние «имплицитные теории личности» другого человека (учащегося). Оказалось, что степень согласованности оценок учителей и оценок учащихся достаточно высокая: в отношении такого качества, как «прилежание», достигается почти полное единодушие (коэффициент корреляции = 0,83; $p < 0,1\%$); чуть меньшее — в отношении «общительности» (0,67; $p < 0,1\%$); но сравнительно малое — в отношении «отстраненности». Причем если рассмотреть динамику изменений меры согласованности по последнему критерию при переходе из младших классов в старшие, то обнаруживается, что с возрастом она падает.

Таблица

«Лист оценки школьника»

№ п/п	Оценка	1. Фамилия, имя	2. Фамилия, имя
1	Бережно относится к школьным учебникам		
2	В устных ответах показывает результаты хуже, чем в письменных		
3	В школе пребывает в хорошем настроении		
4	Всегда готов (готова) помочь своим одноклассникам		
5	Не обращается за подсказками к одноклассникам		
6	С удовольствием решает учебные задачи повышенной сложности		
7	Всегда следит за изложением материала учителем		
8	Делится с одноклассниками всеми своими идеями		
9	Способен (способна) к руководству другими		
10	Коллективист		
11	Жалуется на усталость от школьных занятий		
12	«Задает тон» другим		
13	Имеет много школьных друзей		
14	Всегда в хорошем настроении		
15	С удовольствием отвечает перед всем классом		
16	Интересен (интересна) для своих одноклассников		
17	Настойчив (настойчива)		
18	Не проявляет интереса к обучению		
19	Общителен (общительна)		
20	Относится к учебе положительно		
21	Любит участвовать в общественной работе класса		
22	Школьные принадлежности всегда тщательно разложены		
23	Печален (печальна)		
24	Часто отказывается от выполнения сложных школьных заданий		
25	Старателен (старательна)		
26	Видно, что ему (ей) страшно отвечать перед всем классом по домашним заданиям		
27	Проявляет интерес к школьной учебе		
28	Обычно не тратит времени на повторение школьного материала		
29	Прилежен (прилежна)		
30	С радостью посещает школу		
31	Сильно смущается, когда надо отвечать перед всем классом		
32	Старается выучить весь школьный материал		
33	Умен (умна)		
34	Хорошо чувствует себя в коллективной работе		
35	На уроке часто имеет скучающий вид		

Так, в V и VI классах согласованность оценок конкретного учащегося учителями и учащимися достигает уровня 0,67, в VII и VIII классах — 0,38, а в IX и X классах падает практически до нуля. Это свидетельствует о том, что такой критерий личностного взаимооценивания, как «прилежность», носит нормативный характер и обычно планомерно присваивается учащимися во время обучения в школе, в то время как «отстраненность», характеризуя собой прежде всего выбор референтного общения и вызванный этим уход из общения нереперентного, выступает как групповой феномен. То есть отстраненность от учителя не означает отстраненности от определенной группы одноклассников. Учитель может оценивать учащегося как «отстраненного», а его сверстники, которые имеют возможность общаться с ним во внешкольное время, оценивают его совершенно иначе. Скорее всего, падение меры связанности оценок учителя (т. е. взрослого) и сверстников по личностным качествам, характерным для локальных социальных групп, является свидетельством роста определенно направленной социальной автономии при достижении подросткового и юношеского возраста (в частности, это может проявляться в возникновении молодежных субкультур).

Переходя к рассмотрению центральной проблемы исследования — выявлению связи внешних «имплицитных теорий личности» школьника с их личностными особенностями, которые диагностируются в рамках классической теории тестирования, следует отметить, что эта проблема предстает в двух планах: во-первых, как вопрос о том, связаны ли «имплицитные теории личности», используемые для оценивания других людей, с собственными личностными особенностями, фиксируемыми с помощью стандартизированных тестов (это вопрос о возможности проекции как психологического механизма защиты личности), во-вторых, как вопрос о предметном содержании оценочных суждений: согласуются ли они с личностными особенностями тех, в отношении которых эти «имплицитные теории» используются.

Так, в случае проекции возникали бы ситуации, когда школьник, обладая какой-либо чертой личности, приписывает ее и другим учащимся (например, «драчун» утверждает, что все остальные тоже «драчуны»). Но оказалось, что систематическое появление проекции отсутствует. Если сравнить личностные профили учащихся (8 общеличных характеристик и 8 ситуационно-специфических) с личностными оценками, которые ими даются в отношении их сверстников, то никаких значимых связей не обнаруживается. Также подобные связи отсутствуют между личностными оценками себя и оценками, даваемыми другим, т. е. между внутренне ориентированной и внешне ориентированной «имплицитными теориями личности». Все это говорит об отсутствии в такого рода оценивании однонаправленных субъективных искажений, что было бы возможно при действии механизма проекции.

Напротив, если говорить об объективной стороне такого оценивания, т. е. рассматривать соответствие оценок учащихся объективному положению вещей (насколько это возможно при используемых в данном исследовании методах), то обнаруживается совсем иная картина.

Здесь надо отметить, что и учителя, и учащиеся дают схожие оценки конкретным учащимся, и эти оценки содержательно достаточно тесно связаны как с достижениями (см. выше), так и с личностными особенностями тех, кто оценивается. Как «прилежные» прежде всего оцениваются те учащиеся, которые имеют высокие показатели по таким общеличным шкалам, как «усидчивость» (для учителей коэффициент корреляций = 0,54; для учащихся = 0,53, $p < 0,1\%$), «ориентация на достижения» (для учителей = 0,54, $p < 0,1\%$; для учащихся = 0,42, $p < 1\%$), и низкие показатели по шкале «агрессивность» (для учителей = -0,61; для учащихся = -0,55, $p < 0,1\%$). В плане ситуационно-специфических (т. е. ориентированных лишь на школу) личностных качеств «прилежность» оказывается связанной положительно со шкалами «удовлетворенность школой» (для учителей = 0,56; для учащихся = 0,44) и «ориентация на школьные достижения» (для учителей = 0,49; для учащихся = 0,54) и отрицательно со шкалой «агрессия в отношении других учащихся» (для учителей = -0,37; для учащихся = -0,38).

В отношении такого качества, как «общительность, достигается чуть меньшая согласованность. При этом оценки учащихся чаще, чем оценки учителей, совпадают с выявлением общительности с помощью общеличных опросников (0,42, $p < 1\%$; для учителей значимые корреляции не обнаруживаются). Правда, такое ситуационно-специфическое качество, как «общительность в классе», более тесно связано с внешними оценками, однозначно даваемыми и учителями, и учащимися (для учителей = 0,42; для учащихся = 0,39).

Интересно отметить, что в отношении третьей личностной характеристики, «отстраненности», оценки учителей, во-первых, не совпадают с оценками учащихся, во-вторых, не соответствуют личностным особенностям тех, кого оценивают с помощью данного критерия. В то время как для учащихся оценка какого-то учащегося как отстраненного отрицательно коррелирует с «усидчивостью» оцениваемого (0,35) и его «интересом к школьным занятиям» (0,39, $p < 5\%$), для учителей подобных значимых корреляций обнаружено не было. Это может свидетельствовать о том, что суждение об «отстраненности» выносится учителем не столько на основании реально существующих личностных особенностей учащихся, сколько, возможно, из тактических соображений, например в воспитательных целях.

Наконец, в отношении связей внутренних и внешних «имплицитных теорий личности» школьника, т. е. его личностных самооценок и тех внешних личностных оценок, которые даются ему его окружением, можно констатировать, что подобные связи также есть. Из них наиболее показательны следующие: «положительное отношение к школе» в рамках внутренней «имплицитной теории личности» школьника связано с внешней оценкой этого школьника как прилежного (для учителей = 0,41; для учащихся = -0,46, $p < 1\%$), а «идентификация с классом» в рамках внутренней «имплицитной теории личности» школьника — с оценкой его как «общительного» (для учителей = 0,37, $p < 1\%$; для учащихся = 0,52, $p < 0,1\%$). Хотя (как и в отношении других данных, полученных в нашем исследовании) нет строгих оснований говорить о причинной зависимости, последнее может свидетельствовать о большей значимости окружения сверстников (по сравнению с учителями) для формирования у учащегося такого компонента самосознания, как представление о собственной социальной принадлежности.

Еще несколько слов надо сказать о возрастной динамике. Она проявляется при сравнении степени согласованности, с одной стороны, оценок школьников, даваемых им учителями и одноклассниками по критерию наличия определенных личностных особенностей, с другой — соответствующих личностных особенностей (в первую очередь ситуационно-специфических, т. е. связанных со школой), обнаруживаемых с помощью стандартизированных методик. В этом аспекте были рассмотрены средние и старшие классы: в первую подгруппу вошли учащиеся V—VII классов (33 человека), во вторую — VIII—X классов (также 33 учащихся). При этом, например, обнаружилось, что если в старших классах неудовлетворенность школой тесно связана с оценками учащегося как отстраненного и учителем, и одноклассниками, то в средних классах — только одноклассниками, что может свидетельствовать о постепенном изменении смысла посещения школы (чем старше класс, тем больше должна ощущаться роль учителя как носителя важных для жизни знаний). Страх перед контрольными работами в средней школе, наоборот, связан с оценками учащегося как отстраненного учителем, а в старшей школе эта связь разрывается (вероятно, учащиеся в большей степени доверяют уровню своих знаний, а не характеру отношений с учителем); в то же время подобный страх фиксируется одноклассниками (что проявляется в существовании связи между этой личностной чертой и внешними оценками), причем в одинаковой степени и в средней, и в старшей школе.

Выводы

В результате проведенного исследования было показано, что «имплицитная теория личности» школьника как компонент его самосознания может быть представлена двумя ориентациями: внутренней и внешней. В первом случае описывается собственная личность, во втором — личность других людей. «Имплицитные теории личности» школьника, применяемые для описания других, имеют более простую структуру, чем используемые для самоописания. Они могут быть представлены тремя осями: «прилежность», «общительность», «отстраненность». Для выявления соответствующих характеристик разработана анкета «Лист оценки школьника». Показано, что использование учителями и учащимися подобных характеристик в повседневной школьной жизни тесно связано с личностными особенностями «объектов оценивания» (т. е. учащихся), выявленными с помощью стандартизированных личностных опросников.

Литература

1. Бердяев Н. Самопознание. М., 1990.
2. Кон И. С. В поисках себя. М., 1984.
3. Кондаков И. М. Методика для изучения мотивационных особенностей школьников // Журнал прикладной психологии. 1998. № 4.
4. Кондаков И. М. Мониторинг образования: анализ ситуационно-специфического поведения учащихся // Журнал прикладной психологии. 2002. № 2.
5. Крылов А. А., Ронгинская Т. И. Исследование личности с помощью модифицированной формы В опросника FPI // Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А. А. Крылова. СПб., 1990.
6. Лисина М. И., Сильвестру А. И. Психология самопознания у дошкольников. Кишинев, 1983.
7. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. М., 1982.
8. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 1989.
9. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
10. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам. М., 1987.
11. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
12. Шмелев А. Г., Похилько В. И., Козловская-Тельнова А. Ю. Практикум по экспериментальной психосемантике (тезаурус личностных черт). М., 1988.
13. Behzadi B. Unsicherheitsfragebogen. Berlin, 1985.
14. Bruner J. S., Tagiuri R. The perception of people // Handbook of Social Psychology / Lindzey G. (ed.). Vol. 2. Reading. Mass., 1954.
15. Fahrenberg J., Hampel R., Selg H. Das Freiburger Persoenlichkeits-inventar (FPI). Revidierte Fassung FPI-R und teilweise geanderte Fassung FPI-A1. Goettingen; Hogrefe, 1984.
16. Frisch R., Schmalt H.-D. Vergleich von TAT- und Fragebogendaten der Leistungsmotivation // Zeitsch. Exp. und Ang. Psychol. 1970. № 4.
17. Kruezig H. W. Ueber den Zugang zu komplexem Problemloesen mittels prozessorientirter kognitiver Persoenlichkeitsmerkmale // Zietsch. Exp. und Ang. Psychol. 1981. № 2.
18. Lehwald G. Verfahren zur Untersuchung des Erkenntnisstrebens // J. Guthke, G. Witzlack (Hrsg.) zur Psychodiagnostik fon Persoenlichkeiten bei Schulearn. B., 1981.

19. Marlowe H. A. The Structure of Social Intelligence. Florida, 1984.
20. Paedagogisch-psychologische Hilfen fur Erziehung, Unterricht und Beratung / B. Fittkau (Hrsg). Bd. 1. Braunschweig, 1983.
21. Stumpf H., Angleiter A., Wieck T., Jackson D., Bloch-Till H. Deutsche Personality Research Form (PRF). Hogrefe, 1985.