

Министерство общего и профессионального образования РФ
Государственный университет гуманитарных наук
Институт психологии РАН

На правах рукописи

Белова Софья Сергеевна

**ВЕРБАЛИЗОВАННЫЙ И НЕВЕРБАЛИЗОВАННЫЙ КОМПОНЕНТЫ
СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

Диссертация
на соискание учёной степени кандидата психологических наук

Специальность 19.00.01 –
общая психология, психология личности, история психологии

Научный руководитель:
кандидат психологических наук
Ушаков Дмитрий Викторович

Москва – 2004

Содержание

Содержание.....	2
Введение	4
Глава 1. Проблема вербализованного и невербализованного компонентов социального интеллекта в психометрической и когнитивной традициях исследования.....	10
1.1. Вербализации в психологических исследованиях предметного, творческого, практического мышления	10
1.2. Психометрический подход к социальному интеллекту: возможности и результаты применения вербальных и невербальных измерительных процедур	18
1.3. Социально-когнитивный подход к социальному интеллекту: проблема вербализованного и невербализованного знания в межличностном восприятии.....	29
1.4. Модели социальных репрезентаций в рамках когнитивной психологии	39
1.5. Исследования непосредственной оценки интеллекта человека	46
Глава 2. Экспериментальное исследование вербализованного и невербализованного компонентов социального интеллекта.....	54
2.1. Общая схема исследования.....	54
2.2. Программа и результаты первого этапа исследования.....	57
2.3. Обсуждение результатов первого этапа исследования	65
2.4. Программа и результаты второго этапа исследования.....	69
2.5. Обсуждение результатов второго этапа исследования.....	88
2.5.1. Точность субъективного оценивания интеллекта. Её варьирование в зависимости от характеристик оцениваемого человека	88
2.5.2. Влияние вербализации на точность субъективного оценивания интеллекта	90
2.5.3. Связь наличия и характера вербализаций с результатами субъективного оценивания интеллекта	91

2.5.4. Связь содержания вербализаций с объективной (тестовой) и субъективной оценками интеллекта	92
Заключение	94
Список таблиц и диаграмм	96
Литература	98
Приложения	106
Приложение 1. Кадры видеоматериала эксперимента 1.	106
Приложение 2. Список личностных качеств, по которым оценивались персонажи в эксперименте 1	107
Приложение 3. Анкета эксперимента 1 (экспериментальная группа)	108
Приложение 4. Кадры видеоматериала эксперимента 2	116
Приложение 5. Транскрипт ситуации из видеоматериала эксперимента 2	118
Приложение 6. Анкета эксперимента 2	119
Приложение 7. Эмпирические данные по экспериментальной группе	122
Приложение 8. Эмпирические данные по контрольной группе	123
Приложение 9. Таблица индивидуальных коэффициентов детерминации	124
Приложение 10. Таблица индивидуальных коэффициентов корреляции	125

Введение

Проблема соотношения логики и интуиции в мышлении рассматривается в философии, психологии и других социальных науках в течение многих лет. В истории философии мы находим как теории, полагающие логику и рациональность ключевыми особенностями мышления (Аристотель, Ф. Бэкон, Д.Ст. Милль, Г. Галилей и др.), так и подходы, отводящие интуиции важную роль в процессе постижения истины (Платон, И. Кант, Г. Гегель, Л. Фейербах, А. Бергсон, Э. Гуссерль, Н. О. Лосский, С. Л. Франк и многие другие). Различные философские толкования интуиции имеют нечто общее — подчёркивание момента непосредственности в процессе познания, в отличие от опосредствованного, дискурсивного характера логического мышления.

В психологии эта проблема находит своё отражение, в частности, в изучении роли языка в мышлении (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Э. Сепир, Б. Уорф). Соотношение вербализованного и невербализованного знания в предметном, творческом, практическом мышлении рассматривалось в работах С.Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского, Я. А. Пономарёва, О. К. Тихомирова, И. Н. Семёнова, С. С. Степанова, Д. Бродбента, К. Дункера, Г. А. Саймона К. А. Эриксона, и других. В этих трудах показаны различные функции и взаимодействие двух типов знания на разных этапах мыслительного процесса, возможности вербализации как способа объективации мышления. Результаты исследований, описывающих связь вербальной активности с успешностью мыслительной деятельности, свидетельствуют о том, что среди прочих условий её определяет тип решаемой задачи.

В этой связи особенно существенна проблема соотношения вербального и невербального в социальном познании. В настоящей работе мы обратимся к такой его области как оценивание психологических качеств и прогноз поведения человека (партнёра по общению) в результате формирования первого впечатления о нём, а также к способности,

посредством которой данный вид познания реализуется – социальному интеллекту.

Процесс познания другого человека (в значении, определённом выше) не всегда осуществляется в развёрнутом, логически и фактически доказательном виде; часто не осознаются все те признаки, по которым осуществляется вывод, и те приёмы, с помощью которых он делается. Однако необходимость словесно оформить и обосновать своё впечатление о другом человеке возникает в целом ряде социальных ситуаций – например, при экспертном оценивании в профессиональной деятельности, при объяснении своего поведения в межличностном общении и многих других.

Вербальная и невербальная репрезентации – две формы хранения социального опыта, вопрос о взаимном соответствии и переходах между которыми представляется важной темой в современной психологии. Вербальное оформление опыта восприятия человека осуществляется с целью его передачи при коммуникации, однако, вопрос о точности такого перевода остаётся дискуссионным и многоплановым.

Социальный интеллект – способность, в основе которой лежит тесное взаимодействие когнитивных и эмоциональных процессов, обращение к изучению которого в мышлении становится всё более заметным. К. А. Абульхановой-Славской, Г. М. Андреевой, А. А. Бодалёвым и его учениками, В. А. Лабунской, С. Фиске, С. Е. Тейлором, Д. Карлстоном, С. Московичи и многими другими раскрывались те или иные аспекты роли языка в социальном познании.

Настоящее исследование посвящено изучению вербализованного и невербализованного компонентов социального интеллекта на примере непосредственного оценивания психологических свойств (в частности, интеллекта) другого человека по первому впечатлению. Ключевая идея работы заключается в том, что в данном процессе человек может функционировать в двух режимах, различающихся представленностью

вербальной активности, и результаты применения этих стратегий качественно различны.

Актуальность поставленной проблемы можно рассматривать как с точки зрения научной новизны предполагаемых результатов, так и с точки зрения их практической значимости. Научные исследования непосредственного восприятия другого человека и оценивания его психологических характеристик в большинстве своём затрагивают оценку эмоционально-экспрессивных черт и состояний, а также личностных особенностей (как правило, по факторам «большой пятёрки») (Markus, Lehman, 2002). Оценивание интеллекта является сравнительно менее изученным, хотя практическая значимость этого предмета очень высока. Интеллект в современном мире, как признаётся многими авторами (Холодная, 1997; Дружинин, 1999), становится важнейшим основанием прогрессивного развития общества, а его психологические исследования имеют высокий общественный резонанс. Оценочное суждение об интеллекте другого человека в зависимости от ситуации и лица, его дающего, может иметь серьёзные социальные последствия не только в межличностных отношениях, но и профессиональной деятельности в области профессий «человек-человек». Нам представляется, что факты, полученные в настоящей работе, небезынтересны для работников системы образования разного профиля и педагогов, об адекватности и специфике оценивания интеллекта ребёнка которыми существуют разноречивые данные.

Состояние научной проблемы соотношения вербализованного и невербализованного знания в предметном и социальном мышлении, можно охарактеризовать как находящееся на этапе её изучения на конкретных – часто весьма далёких друг от друга – примерах. Настоящее исследование можно расценивать как вклад в развитие более широкой темы.

Целью диссертационной работы является выявление и описание вербализованного и невербализованного компонентов социального

интеллекта на примере непосредственного оценивания психологических характеристик (в частности, интеллекта) человека по первому впечатлению.

Для достижения цели нами выдвинут ряд **задач**:

1. На основании теоретического анализа работ в области психологии способностей (социального интеллекта) и когнитивной социальной психологии (психологии социального познания) выделить и описать подходы к проблеме соотношения вербализованного и невербализованного компонентов социального интеллекта, типов репрезентации социального знания.
2. Разработать модель соотношения вербализованного и невербализованного компонентов социального интеллекта
3. Создать план экспериментального исследования, позволяющего выделить и изучить предполагаемые моделью компоненты.
4. Провести экспериментальное исследование.
5. Выполнить статистическую обработку эмпирических данных.
6. Проанализировать полученные результаты и сформулировать выводы.

Методологической основой работы является системный подход Б. Ф. Ломова, теория творческого мышления Я. А. Пономарёва, психосоциальный принцип А. Л. Журавлёва.

Объект исследования - вербализованный и невербализованный компоненты социального интеллекта.

Предмет исследования – влияние типа репрезентации информации о социальном объекте, эмоционального состояния субъекта, наличия и характера вербализаций на функционирование вербализованного и невербализованного компонентов социального интеллекта.

Общая гипотеза исследования состоит в том, что структура социального интеллекта включает в себя относительно независимые вербализованный и невербализованный компоненты, взаимодействие которых находит своё выражение в особенностях результатов социального познания.

Методы и методики исследования. Проведённое в 2 этапа эмпирическое исследование представляет собой два самостоятельных эксперимента, в которых использовались: методика семантического дифференциала (для ранжирования свойств у социальных объектов), тест Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена (для измерения интеллекта социальных объектов), анализ речевой продукции.

Методы статистической обработки данных включали:

- 1) t-критерий для независимых выборок;
- 2) критерий Колмогорова-Смирнова для проверки нормальности распределения;
- 3) коэффициент корреляции Пирсона;
- 4) для оценки согласованности экспертных оценок коэффициент альфа Кронбаха;
- 5) множественный регрессионный анализ (прямой и обратный пошаговый);
- 6) факторный анализ – выделение факторов методом главных компонент с последующим вращением, максимизирующим дисперсию (Varimax Raw).

Положения, выносимые на защиту:

1. Социальный интеллект основывается на двух типах репрезентации знания – вербальной и невербальной. Вербальная репрезентация позволяет осуществлять коммуникацию между людьми, однако в некоторых случаях приводит к уменьшению точности социального познания.

2. Вербализуемое знание о психологических свойствах и знание, применяемое при реальном оценивании, характеризует бóльшая или меньшая степень взаимного соответствия. Одни вербализуемые содержания оказываются по сути декларативными, другие отражают действительные ориентиры в субъективном оценивании свойства. При этом вербализация

декларативных признаков приводит к тому, что они начинают в большей мере определять субъективное оценивание.

3. В субъективном оценивании интеллекта существует асимметричность в отношении его высоких и низких значений. Высокие значения интеллекта приписывают субъектам, обладающим выраженными особенностями поведения, в то время как низкие значения приписываются тем, у кого они выражены в меньшей степени.

4. Признаки поведения, сопутствующие высокому и низкому психометрическому интеллекту в младшем школьном возрасте, в значительной мере совпадают друг с другом и отличаются от признаков, присущих детям со средним интеллектом.

Глава 1. Проблема вербализованного и невербализованного компонентов социального интеллекта в психометрической и когнитивной традициях исследования

1.1. Вербализации в психологических исследованиях предметного, творческого, практического мышления

Соотношение мышления и речи – одна из центральных тем психологической науки, вызывающая живой интерес как в отечественной, так и зарубежной психологии. Предваряя рассмотрение проблемы вербализованного и невербализованного компонентов социального интеллекта, мы считаем необходимым провести краткий обзор работ, раскрывающих роль вербализации в процессах предметного, творческого, практического мышления.

«Мышление вслух» наряду с регистрацией поведенческих особенностей (разного рода движений, направления взгляда, физиологических показателей) часто рассматривается как метод объективирования мысли в психологических исследованиях мышления. В отечественной психологии к применению этого метода обращались С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, Я. А. Пономарёв, О. К. Тихомиров, И. Н. Семёнов, С. С. Степанов и многие другие. Именно в общей психологии были заявлены следующие основные проблемы, касающиеся вербального оформления мысли: влияние вербализаций на результативность процесса мышления (качество и время решения), отражение неосознаваемых компонентов решения в вербальной продукции, взаимное влияние двух целей деятельности испытуемого (мыслить и давать словесный отчёт по инструкции экспериментатора).

Мышление – сложное многоуровневое системное образование. Подход к раскрытию его взаимоотношения с речью (и языком) должен быть отмечен большой взвешенностью. В истории психологии существуют теории, отводящие речи ведущую роль в организации процесса мышления и

полагающие её первостепенным фактором психического развития (например, взгляды К. Бюлера, Б. Уорфа, Л. С. Выготского, Ж. Лакана). Альтернативой такой позиции является субъектно-деятельностный подход, основывающийся на наследии С. Л. Рубинштейна. Диалектическое единство мышления и речи было раскрыто С. Л. Рубинштейном, который подчёркивал, что «нельзя свести мышление к речи и установить между ними тождество, потому что речь существует как речь лишь благодаря своему отношению к мышлению» (Рубинштейн, 1998, с. 395). В экспериментальных исследованиях мышления С. Л. Рубинштейна и его учеников было показано, что всякая речевая формулировка и переформулировка, как и любой мыслительный акт, есть акт анализа. «Анализ (а также синтез, обобщение) – это «общие знаменатели», объединяющие речь с мышлением. Та или иная речевая формулировка и переформулировка задачи не извне присоединяются к её анализу, как мыслительному процессу, а непосредственно в нём участвуют, вплетаются в него» (Рубинштейн, 1958, с.88).

Раскрывая суть мыслительной деятельности субъекта, А. В. Брушлинский отмечал, что «субъект мыслит не только на сознательном, но и на бессознательном уровне (поскольку познавательная деятельность осознаётся, но не полностью)...[...] Сознательное и бессознательное – это не отъединённые (не отнятые) от субъекта психические «силы», а различные, но взаимопроникающие недизъюнктивные уровни его взаимодействия с миром (с другими людьми, с объектами и т.д.» (Брушлинский, 1996, с. 20). В ходе систематического изучения протоколов решения мыслительных задач А. В. Брушлинский и его ученики старались как можно глубже проанализировать малейшие, едва заметные смысловые оттенки многочисленных переформулирований задачи, в которых словесно выражался мыслительный процесс испытуемых. Этот метод получил название микросемантического анализа устной речи человека, решающего мыслительную задачу.

Существенный вклад в обоснование использования вербализации как способа объективирования мышления в зарубежной психологии сделан К. А.

Эриксоном и Г. А. Саймоном (Eriksson, Simon, 1993) и их последователями. Предложенный ими в начале 1980-ых гг. анализ протоколов – это строгая методология для выявления того, являются ли вербальные отчёты о последовательности мыслей надёжным источником данных о процессе мышления.

В работе 1993 г. К. А. Эриксоном и Г. А. Саймоном было показано, что интерпретация вербальных данных может варьировать в зависимости от обстоятельств их происхождения: являются ли они сопутствующими или ретроспективными по отношению к процессу мышления, имеют ли место промежуточные процессы между восприятием информации и вербализацией, что именно вербализуется (обобщение или частные моменты). Обзор десятков исследований, проведённый этими учёными, не обнаружил доказательства, что последовательность мыслей (результативность, точность мышления) меняется в ситуации мышления вслух по сравнению с ситуацией молчаливой работы. То есть сопутствующие вербализации не всегда изменяют направление и структуру мыслительного процесса. Лишь в некоторых работах отмечается, что при мышлении вслух возрастает время выполнения задания, что связывается с необходимостью временных затрат на вербализацию.

К. А. Эриксон и Г. А. Саймон дают объяснение и фактам обратного эффекта вербализации. Например, при предъявлении инструкции объяснить или тщательно описать свои мысли испытуемые оказываются не в состоянии описать каждую мысль по мере её появления. Дополнительные когнитивные усилия направляются на то формулировку мыслей, корреспондирующих с объяснениями и описаниями. Такая дополнительная активность изменяет последовательность опосредованных мыслей. Таким образом, инструкция «объяснить и описать содержание мышления» определённо связана с изменением способности к эффективному решению задач.

В заключение авторы отмечают, что возможна выработка необходимых навыков вербализации мыслей, применение которых испытуемыми не приводит к систематическим изменениям в мыслительном процессе.

Кросс-культурные исследования особенностей мышления также свидетельствуют в пользу неоднозначного влияния вербализаций на результативность мышления. С. К. Хиджунг (Heejung S. K., 2002) на выборках американцев европейского происхождения и представителей восточно-азиатского региона продемонстрировала большую интерференцию «мышления вслух» с результативностью решения логических задач в азиатской выборке. Кроме этого, испытуемые азиатского происхождения воспринимали задачу «мыслить вслух» более эмоционально, что позволяет сделать предположение о существовании различий в представлениях о мыслительных процессах в разных культурах.

Значение вербализации в творческом процессе раскрыто в наиболее целостной теории творческого мышления в отечественной психологии – теории Я. А. Пономарёва. В структуре творческого акта им выделяются этапы логического анализа, интуитивного решения, его вербализации и формализации, на каждом из которых интуитивный и логический полюса мышления (низший и высший соответственно) проявляют себя различно. Суть разработанной Пономарёвым структурно-уровневой модели центрального звена психологического механизма творчества заключается в уровне переходе «сверху вниз» и «снизу вверх»: «На высших уровнях элементы задачи осознаются... Низшие уровни оказываются до поры до времени дезорганизующим началом... Вместе с тем [на них] приобретает необходимый материал (побочные продукты)... В момент решения... материал прорывается этажом выше» (Пономарёв, 1999, с. 309-310).

В известном эксперименте Пономарёва (задача «политипная панель») показано негативное влияние вербализации на доступность побочного продукта действия и, как следствие, на результат решения мыслительной

задачи. Напомним, что в первой серии экспериментального задания испытуемый располагал серию планок на панели, следуя определённым правилам, а во второй находил выход из лабиринта, который (в оптимальном случае) в точности повторял итоговое расположение планок на панели, что, естественно, не осознавалось испытуемым. Различие в успешности решения задачи с лабиринтом между испытуемыми, предварительно решавшими задачу с планками, и испытуемыми, которые этого не делали, было впечатляющим: 8-10 против 70-80 ошибок. Кроме того, было показано, что при попытках по просьбе экспериментатора объяснить причину выбора пути в лабиринте число ошибок резко возрастало.

В исследовании когнитивных и личностных детерминант успешности решения малых творческих задач (МТЗ) О. Н. Клименченко было обнаружено, что количество и продолжительность пауз в речи испытуемого (то есть его молчание) на третьем этапе решения МТЗ (после предъявления подсказки) выступает в качестве основной детерминанты успешности. Автор объясняет этот факт с позиций модели интуитивного и логического уровней мышления Я. А. Пономарёва: «логический уровень мышления оперирует с моделями объектов, в том числе вербальными, в то время как интуитивный – с предметами-оригиналами. Следовательно, при включении интуитивных процессов, которые могут привести к успеху в решении творческой задачи, нужно ожидать понижение уровня речевой продукции» (Клименченко, 2001, с. 20).

Как отмечает Д. В. Ушаков (Ушаков, 1997), идеи Пономарёва были заново, но много позже открыты Д. Бродбентом и Д. Бери, предложившими различать эксплицитное и имплицитное знание об основах решения. На примере мыслительной задачи, включавшей в себя управление множеством переменных, авторам удалось показать, что вербализация знания не была связана с успешностью решения. «При имплицитном, или неселективном, обучении субъект ориентируется сразу на многие переменные и фиксирует связи между ними. Связи фиксируются в конкретной форме и не

обобщаются. Образующееся в результате этого обучения знание носит невербальный характер и может быть использовано для построения действия, но не для словесных ответов. При эксплицитном, или селективном, обучении субъект принимает во внимание только ограниченное число переменных, между которыми устанавливаются обобщенные отношения. Получаемые в результате такого обучения знания хранятся в вербальной форме» (Ушаков, 1997, с.81).

В зарубежной когнитивной психологии исследованию проблемы соотношения имплицитного и эксплицитного знания посвящены работы D. M. Rosental, D. L. Schacter, A. Karmiloff-Smith и многих других (цит. по Dienes, Perner, 2001). З. Динс и Дж. Пернер (Z. Dienes, J. Perner) отмечают, что обычное понимание имплицитности/эксплицитности информации может быть применено к разным аспектам знания, что приводит к построению его своеобразной иерархии. Главный тип имплицитного знания состоит из репрезентаций, отражающих свойства объекта или события. Наиболее яркий пример эксплицитного знания характеризуется рефлексивностью, отражением отношения субъекта к знанию. Однако между двумя крайними степенями выраженности имплицитности лежит континуум промежуточных значений. Авторы рассматривают существующие терминологические дихотомии (процедурное/декларативное, осознанное/неосознанное, вербализованное/невербализованное, прямое/косвенное, автоматический/волевой контроль) и их возможное применение к явлениям, рассматриваемым с точки зрения различения имплицитности/эксплицитности в области восприятия, памяти, когнитивного развития.

В области практического мышления роль вербализации рассматривалась в работах Б.М. Теплова, Ю. К. Корнилова, Н. Н. Мехтихановой, Р. Стернберга. Как правило, эмпирическим материалом в этих исследованиях выступают результаты профессиональной деятельности в различных областях.

Мехтиханова Н.Н. рассматривает склонность к вербализации как центральную личностную детерминанту процесса вербализации при решении теоретических и практических задач. «Склонность к вербализации – это относительно независимое качество личности, выражающееся в потребности, доступности и частоте употребления субъектом способов объективирования внутренних психических процессов через использование речевых знаков в актуальных для личности ситуациях» (Мехтиханова, 1997, с. 46). По этому критерию автором было выделено три личностных типа в зависимости от роли вербализации в мыслительном процессе:

- 1) лица, которым рассуждение вслух мешает мыслительному процессу;
- 2) лица, которым легко рассуждать вслух, и это не влияет на мыслительный процесс;
- 3) лица, которым легко рассуждать вслух, и это помогает им при решении задач.

Далее ею была показана связь между склонностью к вербализации и такими характеристиками мышления как его теоретичность и практичность.

В концепции Р. Стернберга ключевой аспект практического интеллекта – приобретение и использование «подразумеваемого, не выраженного словами, молчаливого» знания (*tacit knowledge*). Важными характеристиками практического знания являются его процедурность, практическая полезность, индивидуальный способ приобретения с небольшой или вовсе без поддержки окружения. Обычно оно не может быть эксплицитно преподнесено (передано) и не вербализуется. Р. Стернберг считает, что «молчаливое знание» приобретается через глубокое (внимательное) осмысление опыта, является относительно специфичным для определенной области деятельности, не зависит от общих способностей. Оно предсказывает успехи в трудовой деятельности так же хорошо, а иногда лучше, чем IQ (Практический интеллект, 2002; Sternberg, Kaufman, 1998).

В концепции Р. Стернберга понятие «невербализуемое знание» занимает значительное место. Однако приходится констатировать, что это

явление детально описывается на эмпирическом материале решения практических профессиональных задач, лишь часть из которых включает в качестве ключевого момента ориентировку в отношениях с людьми, то есть некоторый социальный компонент.

А. В. Брушлинский подчёркивал, что при изучении мыслительной деятельности, с одной стороны, необходимо учитывать особенности предметного содержания проблемы, которую человек решает, а с другой стороны, специфические всеобщие закономерности мышления можно раскрыть только посредством некоторой абстракции от этого содержания. Подводя итоги выполненному обзору исследований проблемы вербализации в области предметного, творческого, практического мышления, можно сделать вывод о том, что взаимодействие вербального и невербального знания находит отражение в ходе и эффективности мыслительной деятельности в этих областях. Сходство характеристик творческих, практических и социальных задач наводит на мысль, что экспериментальные факты, подобные описанным выше, могут наблюдаться и в области социального познания. А именно – мы можем ожидать существование различий в решении социальных задач при наличии и отсутствии словесного отчёта. К чертам, объединяющим рассмотренные виды задач, можно отнести необходимость распознавания и формулирования проблемы, недоопределённость, необходимость поиска (добора) информации, возможность существования нескольких допустимых решений и путей их достижения, включённость в опыт повседневной жизни, необходимость существования определённого предшествующего опыта, личностной и мотивационной вовлечённости в процесс решения.

Социальное мышление направлено на решение очень разнообразных по своему содержанию задач. Определение их круга варьирует в зависимости от теоретической трактовки социального познания и мышления. Так, например, в модели социального мышления личности, разрабатываемой под руководством К. А. Абульхановой-Славской, «предметом мышления

личности является вся социальная действительность в совокупности феноменологических и сущностных характеристик (социальных процессов, событий, ситуаций, отношений и поведения людей, их личностей), а также её собственная жизнь» (Абульханова-Славская, 1994, с. 41). Ключевым понятием в этом подходе является понятие субъекта жизни, имеющего способность к такому мышлению и потребность в нём, а коммуникативность мышления не исчерпывает взаимодействие личности с действительностью. В зарубежной психологии исследования социального познания и интеллекта (social cognition and intelligence) опираются на теоретические предпосылки классических концепций сознания и мышления, современной когнитивной психологии и прибегают к психометрическим воплощениям моделей социальных способностей и задач.

Для достижения цели настоящего исследования – описания вербализованного и невербализованного компонентов социального интеллекта - мы обратимся к такой социальной задаче как непосредственное оценивание психологических характеристик человека в результате формирования первого впечатления о нём. Какова роль речи в этом процессе? История психологии содержит исследования соотношения вербального и невербального знания в решении подобных задач и к их рассмотрению мы обращаемся ниже.

1.2. Психометрический подход к социальному интеллекту: возможности и результаты применения вербальных и невербальных измерительных процедур

Понятие «социальный интеллект» можно отнести к одному из самых старых в области психологии способностей. Психометрический подход к социальному интеллекту берёт своё начало в предложенной в 1920 г. Э. Л. Торндайком трехкомпонентной структуре интеллекта, включающей способности понимать и оперировать идеями (абстрактный интеллект), конкретными предметами (механический интеллект), людьми (социальный интеллект). Последний был определён им как «способность понимать людей

(мужчин и женщин, мальчиков и девочек) и управлять ими, поступать мудро в человеческих отношениях» (Thorndike E. L., 1920, p. 228). Это определение вот уже десятки лет встречается на страницах литературных обзоров, оставаясь таким же простым и интуитивно понятным. Однако оказалось, что ясно очерченный предмет этой способности не влечёт за собой лёгкой операционализации, и дальнейшая история темы сопровождалась оправданными взлётами и падениями исследовательского интереса. Дать определение социального интеллекта оказалось гораздо проще, чем его измерить.

Взятое на вооружение исследователем рабочее определение понятия ограничивает содержание методики измерения, задаёт сферу её применения. Определения социального интеллекта с самого начала варьировали от очень узких до предельно широких. Интересно отметить, что в определении Э. Л. Торндайка выделены два аспекта рассмотрения способности – познавательный и поведенческий. Такие же акценты присутствуют ещё только в одном определении, данном П. Е. Верноном в 1933 году, и признаваемым одним из самых широких: «социальный интеллект это способность обходиться с людьми в целом, социальными техниками и свободами в обществе, знание социальных материй, восприимчивость к поведению других членов группы, а также усмотрение временных настроений или скрытых личностных черт незнакомцев» (цит. по: Kihlstrom, Cantor, 2000, p 360). Другие многочисленные определения на этапе возникновения темы в зарубежной психологии, как правило, фокусируются на одном из аспектов явления (Kihlstrom, Cantor, 2000; Weis, 2002; Михайлова, 1996; Практический интеллект, 2002; Чеснокова, 1996).

В 1980-е годы М. Е. Форд и М. С. Тисак (Ford, Tisak, 1983) отмечали, что, как правило, для определения социального интеллекта в литературе используется *один* из трех критериев:

- 1) способность к декодированию социальной информации – от навыков распознавания невербальных стимулов до вынесения верных

социальных суждений. Иллюстративные конструкты, применяющиеся здесь: принятие роли, восприятие другого человека, социальный инсайт, межличностная осведомлённость и т. д.;

- 2) эффективность или адаптивность социального поведения; иллюстративные конструкты – поведенческие результаты, для появления которых важны и необходимы перечисленные выше социально-когнитивные навыки;
- 3) любой социальный навык, который может быть измерен; перефразируя Боринга – социальный интеллект это то, что измеряет тест социального интеллекта.

Намеченное разделение нашло своё отражение в характере методик – диагностирующих познавательные (связанные с переработкой вербальной и невербальной информации) и поведенческие проявления социального интеллекта. Естественно, что методики измерения конструкта с таким широким содержанием требуют аккуратности в обозначении компонентов способности, для диагностики которой они предназначены.

Первый тест социального интеллекта - The George Washington Social Intelligence Test (GWSIT) – был разработан Т. Хантом в 1928 г. (см.: Kihlstrom, Cantor, 2000). Подобно другим многофакторным тестам он включал набор субтестов, баллы по которым складывались в общий показатель, а именно: суждение в социальных ситуациях; память на имена и лица; наблюдение за поведением человека; распознавание внутренних состояний, стоящих за словами; распознавание внутренних состояний по выражению лица; социальная информация; чувство юмора. GWSIT поднял как волну первоначального интереса к социальному интеллекту, так и поставил первую серьёзную проблему в данной области – проблему соотношения общего и социального интеллекта – прежде всего по причине высоких корреляций с тестами общего интеллекта ($r=0,7$) и отсутствию внешних критериев валидации. Как известно, ни в модели С. Спирмена, ни в модели Л. Тёрстоуна для социального интеллекта места не нашлось.

После длительной паузы научное исследование социального интеллекта получило новый толчок в своём развитии в 1960-ых годах благодаря работам Дж. Гилфорда и его последователей в рамках структурной модели интеллекта (O'Sullivan et al., 1965; Михайлова, 1996). После модели Торндайка это вторая концепция, поставившая в один ряд социальный и академический интеллект. Данная модель предполагает наличие системы по меньшей мере 120 способностей, основанной на всех возможных комбинациях 5-ти категорий, описывающих когнитивные операции (познание, память, дивергентное мышление, конвергентное мышление, оценивание), 4-х категорий, описывающих содержание (образы, символы, семантика, поведение), 6-ти категорий, описывающих результаты обработки информации (элементы, классы, отношения, системы, трансформации, импликации). Символическое и семантическое содержание соотносится с абстрактным интеллектом, образное – с практическим, поведенческое – с социальным. Из всех возможных компонентов социального интеллекта, существование которых полагает модель Дж. Гилфорда, только для 6-ти познавательных способностей и 6-ти способностей к дивергентному мышлению были разработаны тесты.

Авторы теста (O'Sullivan et al., 1965, p.4–5) определили категорию «познание поведения» как «способность судить о людях... [в отношении их] чувств, мотивов, мыслей, намерений, установок и других психологических диспозиций, которая может влиять на социальное поведение индивида». Было чётко обозначено, что данная способность не аналогична пониманию людей в целом, стереотипному пониманию и не имеет никакого отношения к познанию самого себя, а основывается на распознавании «экспрессивного поведения, в частности, лицевой экспрессии, изменения интонации, поз и жестов как стимулов, отражающих внутреннее состояние» (там же, p.6). Структура теста представлена в таблице 1.

Таблица 1. Структура теста О'Салливена, Гилфорда (O'Sullivan et al., 1965)

Название фактора	Оригинальное название	Содержание фактора
Познание элементов поведения	<i>Cognition of behavioral units</i>	Способность распознавать внутренние ментальные состояния людей
Познание классов поведения	<i>Cognition of behavioral classes</i>	Способность группировать внутренние состояния людей на основе их сходства
Познание отношений в поведении	<i>Cognition of behavioral relations</i>	Способность интерпретировать значимые связи между элементами поведения
Познание систем поведения	<i>Cognition of behavioral systems</i>	Способность интерпретировать согласованность в социальном поведении
Познание преобразований поведения	<i>Cognition of behavioral transformations</i>	Способность гибко реагировать на изменения в интерпретации социального поведения
Познание результатов поведения	<i>Cognition of behavioral implications</i>	Способность предсказать развитие ситуации межличностного общения

Одно из последних усилий группы Гилфорда было направлено на разработку методики диагностики дивергентного мышления как компонента социального интеллекта, т. н. своеобразного «креативного социального интеллекта». Обращение к этому аспекту было вызвано идеей, что пониманием других людей способность ужиться с ними не ограничивается, для этого необходимы «основные навыки решения задач в области межличностных отношений» (Hendricks et al., 1969). Структура теста представлена в таблице 2.

Таким образом, Дж. Гилфорду и его коллегам удалось разработать методы измерения двух разных аспектов социального интеллекта: когнитивного (способности понимать поведение других людей) и поведенческого (способности «справляться» (coping) с поведением других людей). Эти два фактора были относительно независимы друг от друга, а также от других интеллектуальных способностей, предложенных в структурной модели интеллекта Дж. Гилфорда.

Таблица 2. Структура теста креативного социального интеллекта (Hendricks et al., 1969)

Название фактора	Оригинальное название	Содержание фактора
Дивергентное мышление в области элементов поведения	<i>Divergent production of behavioral units</i>	Способность порождать поведенческие акты, которые передают внутренние ментальные состояния
Дивергентное мышление в области классов поведения	<i>Divergent production of behavioral classes</i>	Способность создавать распознаваемые категории поведенческих актов
Дивергентное мышление в области отношений в поведении	<i>Divergent production of behavioral relations</i>	Способность осуществить акт поведения, который учитывает поведение другого человека
Дивергентное мышление в области систем поведения	<i>Divergent production of behavioral systems</i>	Способность установить последовательность взаимодействий с другим человеком
Дивергентное мышление в области преобразования поведения	<i>Divergent production of behavioral transformations</i>	Способность изменить экспрессию или последовательность в экспрессивном поведении
Дивергентное мышление в области результатов поведения	<i>Divergent production of behavioral implications</i>	Способность предсказать множество возможных исходов ситуации

Другие интеллектуальные операции, предусматриваемые моделью (конвергентное мышление, память, оценивание в области поведенческого содержания), не были операционализированы. Авторами (O'Sullivan et al., 1965) были высказаны только первичные предположения о том, что может стоять за ними: конвергентное мышление – способность «всё делать к месту» (например, знание этикета), память – способность помнить социальные характеристики людей (имена, лица, личностные черты), оценивание – способность судить об уместности поведения. И хотя сами авторы не обнаружили значимых корреляций с общим интеллектом, более поздние данные в отношении этих методик очень противоречивы (Weis, 2002).

Ещё один представитель психометрического подхода – Д. Векслер – разделял обратную по отношению к вышеописанным взглядам позицию в отношении социального интеллекта, а именно позицию зависимости социального интеллекта от общего. Векслер (работы 1939, 1958 гг.)

признавал, что субтест «Последовательные картинки» (Picture Arrangement subtest of the WAIS) может выступать в качестве инструмента измерения социального интеллекта и приобщённости к культуре, поскольку он оценивает способность человека понимать социальные ситуации (Дружинин, 1999; Weis, 2002). Но социальный интеллект – это всего лишь приложение общего к социальным ситуациям. Этот взгляд разделяется до сих пор рядом учёных, например Г. Ю. Айзенком (Айзенк, 1995), оценивающим концепцию социального интеллекта как «неоправданно сложную».

Проблема соотношения общего и социального интеллекта стала поистине центральной для исследователей в данной области, а попытки прояснить ситуацию привели к противоречивым выводам. Остановимся на показательных результатах двух исследований – Д. К. Китинга (1978) и М. Е. Форда, М.С. Тисак (1983). Оба исследования по своей логике являются факторными и нацелены на выявление конвергентной и дискриминантной валидности отобранных методик диагностики социального интеллекта.

Батарея методик, которые использовал Китинг (Keating, 1978) для измерения социального интеллекта включала: Defining Issues Test (автор – Rest, тест основан на теории нравственного развития Л. Кольберга), Social Insight Test (автор – Chapin, тест заключается в решении социальных дилемм), Social Maturity Index (автор – Gough, шкала Калифорнийского психологического опросника, диагностирующая эффективность социального функционирования), 3 методики измерения академического интеллекта, включавшие вербальные и невербальные шкалы. Китинг полагал, что избранные тесты (показатели исполнения) социального интеллекта должны характеризоваться тремя особенностями:

- 1) концептуально находиться в области социального интеллекта;
- 2) вышеуказанная принадлежность должна подтверждаться валидизацией;
- 3) должны давать объективную оценку и обладать высокой надёжностью.

Однако ни корреляционный, ни факторный анализ конструктивной валидности выбранных методик не подтвердили. Корреляции внутри каждой области не превышали значений кросс-областных, а полученная двухфакторная структура представляла собой «смесь» данных, полученных с помощью тестов обоих видов интеллекта. Кроме того, предсказательная ценность избранных тестов в отношении эффективности социального функционирования не превышала ценности методик измерения академического интеллекта.

Форд и Тисак (Ford, Tisak, 1983) выдвинули предположение, что проблемы с конструктивной валидностью социального интеллекта возникают потому, что тесты в этой области строятся по аналогии с тестами общего интеллекта – в манере академической и внеконтекстной, а главное – не касаются его поведенческих проявлений. Поэтому в своей попытке «найти» социальный интеллект они опирались на критерии поведенческой эффективности в реальной жизненной ситуации – в ситуации интервью (способность эффективно говорить, быть восприимчивым к вопросам интервьюера, демонстрировать адекватные невербальные проявления, такие, как умеренный визуальный контакт, расслабленная, но внимательная поза) и тест эмпатии Хогана (Hogan). Кроме того, у испытуемых измерялся академический интеллект (вербальные и математические способности по успеваемости) и навыки социального поведения (компетентности) по самооценке и оценке других (сверстников и учителей). Конструкт «социальный интеллект» был выделен в результате как факторного, так и корреляционного анализа (корреляции внутри области были выше кросс-областных). А методики оценки социальной компетентности и тест эмпатии с большей точностью предсказывали эффективность поведения во время интервью, чем академические измерения.

В настоящее время можно констатировать некоторое возрождение интереса к понятию «социальный интеллект», что выливается в изучение его

имплицитных теорий и возникновение близких по содержанию конструктов, таких как эмоциональный и практический интеллект.

Ситуация с соотношением имеющего давнюю историю понятия социальный интеллект с двумя сравнительно недавно возникшими, но привлекающими значительные исследовательские усилия и общественный интерес понятиями эмоционального и практического интеллекта характеризуется двумя особенностями. Во-первых, интуитивным предположением об их взаимном перекрывании, а во-вторых, отсутствием попыток их чёткого разведения в эмпирическом ключе.

Теоретические модели эмоционального интеллекта можно разделить на трактующие его как способность (модели способности) или как набор черт (т.н. смешанные модели). Модели способностей опираются на измерение результатов деятельности, смешанные – на данные самоотчетов. Эмоциональный интеллект по определению Дж. Д. Майера и Р. Саловея – «способность точно воспринимать, оценивать и выражать эмоции; способность достигать и/или генерировать чувства, провоцирующие мысль; способность понимать эмоцию и эмоциональное знание; способность к регуляции эмоций для усиления эмоционального и интеллектуального роста» (цит. по: Sternberg, Kaufman, 1998, p.497) Данная 4-факторная модель является по сути дела единственной моделью способностей в чистом виде. Из смешанных моделей наиболее известны две: модель Р. Бар-она (1997) и Д. Гоулмана (1995).

Для этой области исследований, как и для психологии социального интеллекта, актуальна проблема соотношения конструкта с общим интеллектом и личностными особенностями, а также возможности различных измерительных процедур. Способность воспринимать и распознавать эмоциональные состояния других людей несомненно является важным элементом социального интеллекта. Тогда логичен вывод о том, что понятия эмоционального и социального интеллекта соотносятся как частное и общее или по меньшей мере являются перекрывающимися конструктами

(по мнению Bar-On (2000), Goleman (1995), Davies, Stankov, Roberts (1998), см.: Weis, 2002, p.10). Тем не менее, очевидно, что теоретических моделей, описывающих соотношение двух конструктов, в настоящее время не существует, а эмпирические попытки проверки нечасты и нерезультативны. Например, Девис с соавт. предпринял такую попытку, операционализовав социальный интеллект с помощью методики Interpersonal Perception Task – 15 (IPT-15; авторы – Costanzo, Archer, 1993), измеряющей точность восприятия другого человека на видеоматериале, эмоциональный – с помощью методики Emotion Perception in Faces Test (авторы – Mayer, DiPaulo, Salovey, 1990), но получили коэффициент корреляции -0,09 (см.: Weis, 2002, p. 12).

Более чётко определено соотношение социального и практического интеллекта в концепции Р. Стернберга в рамках теории интеллекта, ведущего к успеху (Практический интеллект, 2002). Интеллект рассматривается в ней как способность индивида адаптироваться, формировать и выбирать окружение, соответствующее целям, общества, культуры. Он предполагает наличие трёх компонентов (способностей);

- 1) аналитических – для анализа и оценки имеющихся возможностей, вариантов (распознавание проблемной ситуации, определение природы проблемы, разработка стратегии решения проблемы, наблюдение за процессами решения);
- 2) творческих – для порождения способов решения проблемы (принцип «дёшево купил, дорого продал» в области идей);
- 3) практических – для воплощения идей в действие.

Эксплицитно социальный интеллект включается Стернбергом в практический. В 1985 г. Р. Стернберг с соавт. (Sternberg et al., 1985) операционализировал концепт «навыки невербального декодирования», разработав задание на распознавание романтических отношений в паре по фотографии (couples task) и отношений «начальник-подчинённый» по фотографиям, для валидации использовал вопросники социальной компетентности (самозаполнение) и тесты академического интеллекта.

Результаты корреляционного анализа дали коэффициенты значимой конвергентной и незначимой дискриминантной валидности. Хотя авторы преуспели в создании валидного индикатора для навыков невербального декодирования, им не удалось в теоретическом аспекте соотнести это понятие с более широким понятием социального интеллекта.

Подытоживая данный раздел, мы приходим к выводу, что возможности психометрического подхода в раскрытии взаимосвязи вербального и невербального знания в области социального интеллекта основываются на варьировании характеристиками тестовых заданий, и оно даёт некоторые результаты. При применении методик измерения социального интеллекта, имеющих вербальное оформление (Хант, Китинг), обнаруживается значительное перекрытие социального и академического интеллектов, при применении невербальных и поведенческих – обнаружение социального интеллекта как отдельной способности происходит с большей успешностью (Гилфорд, О'Салливан, Форд и Тисак, Стернберг). Таким образом, намечено рассогласование двух планов социального мышления – молчаливо-интуитивного и словесно-логического. Проблему вербальных и невербальных тестов социального интеллекта можно отнести к разряду методологических. Конкретные характеристики заданий могут повышать вероятность перекрытия социального интеллекта с общим в случае сходства с типичными особенностями тестовых заданий на общий интеллект, когда испытуемые сталкиваются с социальными стимулами, которые не согласуются с их ожиданиями, являются совершенно новыми и высокоструктурированными.

Представляется, что вербальные тесты социального интеллекта часто удовлетворяют трём указанным условиям. Последовательный тип представления, присущий письменной речи, не является адекватной операционализацией для более или менее сложных социальных стимулов. Более того, письменный язык не согласуется с социальными стимулами, релевантными ежедневным обыденным ситуациям. Этот тип репрезентации

сталкивает испытуемых с новыми (и неожиданными) стимулами и, таким образом, требует работы когнитивных функций, аналогичных тем, что востребованы при выполнении заданий на общий интеллект.

1.3. Социально-когнитивный подход к социальному интеллекту: проблема вербализованного и невербализованного знания в межличностном восприятии

Кризис психометрического подхода – «исчезновение» социального интеллекта и его слияние с общим – отмечен возникновением следующего вопроса: какие когнитивные процессы стоят за социальным интеллектом как способностью, отличной от общего, эмоционального, практического и других видов интеллекта? Попытки ответить на этот вопрос вылились в развитие нового подхода, рассматривающего социальный интеллект не как способность, выраженность которой может быть высокой или низкой у индивида, а как объём индивидуального социального знания, реализующегося в поведении и опосредованного когнитивными процессами (восприятием, памятью, мышлением и т.д.).

Такое определение (Kihlstrom, Cantor, 2000) охватывает огромный пласт исследований в рамках когнитивной и социальной психологии, а также психологии личности, а главное, подчёркивает принципиально иную позицию в исследовательских приоритетах: поиски адекватного инструмента для измерения социального интеллекта вытесняются вопросом о природе и функционировании социального знания, то есть его «архитектуре». Такой подход можно охарактеризовать как экспериментальный. Интересно отметить, что истоки данного подхода лежат в ранних психометрических попытках измерения индивидуальных различий в восприятии другого человека.

В англоязычной терминологии данный подход носит название «the social intelligence view of personality», а его основоположники Дж. Килсторм и

Н. Кантор (точнее сказать, «крёстные отец и мать», поскольку фактически отдельные исследования в данном ключе проводились на протяжении всего XX века) усматривают его теоретические истоки в теории персональных конструкторов Дж. Келли (1955), теориях социального научения Н. Миллера и Дж. Долларда (1941), Дж. Роттера (1954), А. Бандуры (Bandura, 2001). Непосредственным же предшественником признаётся У. Мишель (Mischel W.) (1968, 1973), центральным понятием в теории которого является «компетентность в области познавательного и поведенческого конструирования (cognitive and behavioral construction competencies) – способность демонстрировать широкий спектр умелых адаптивных поведенческих стратегий, включающих как доступные внешнему наблюдению действия, так и скрытую ментальную работу» (Kihlstrom, Cantor, 2000, p. 369).

В данном подходе социальный интеллект рассматривается как объём индивидуального знания о социальном мире, включающий в себя абстрактные понятия, специфические воспоминания, навыки и стратегии, которыми трансформирует и применяет в действии. Главный аспект рассмотрения социального знания заключается в его делении на декларативное и процедурное: содержание декларативного рассматривается с точки зрения деления памяти на семантическую и декларативную, предложенного Тульвингом. В процедурном выделяются когнитивные и моторные навыки.

В этом разделе нельзя не отметить многочисленные исследования социального познания (social cognition), то есть всей совокупности познавательных процессов, опосредующих ориентировку в сфере человеческих отношений и поведение в конкретных межличностных ситуациях, выполненные в рамках социальной когнитивной психологии, начиная с 70-ых годов XX века. Кантор и Килстром эксплицитно принимают все достижения социальной когнитивной психологии под свои знамёна (так, кстати, поступает и Г. Гарднер в своём описании методов исследования

межличностного и внутриличностного интеллектов). В настоящее время признаётся, что «социальное познание это уже не самостоятельная область социальной психологии, но подход, направляющий исследовательскую работу и развитие идей во многих отраслях психологии» (Sherman et al., 1989, p.314).

Здесь можно выделить классические темы: исследование атрибуций (в первую очередь, касающихся объяснения межличностных отношений, депрессии, ответственности), ментальных моделей (социальные суждения и их логика, эвристики, контрфактическое мышление), памяти, стереотипов (в частности, эффекты категоризации, особенно в отношении иных групп), представлений личности о себе (самоатрибуции, автобиографическая память), ментального контроля (его произвольность или автоматичность, подавление мыслей) (Schneider, 1991; Fiske, 1993; Higgins, Bargh, 1987; Hilton, von Hippel, 1996; Macrae, Bodenhausen, 2000, 2001; Hewstone., Rubin, Willis, 2002; Wenzlaff, Wegner, 2002; Showers, Cantor, 1985; Sherman, Judd, Park, 1989; Todorov, Uleman, 2002; Андреева, 1999а). Многие из мотивов и проблем, появившиеся ещё в психометрических исследованиях социального интеллекта, прослеживаются и здесь. Социальная когнитивная психология предлагает множество парадигм для изучения вышеперечисленных явлений, и иногда соответствующие экспериментальные процедуры трансформируются в техники оценки индивидуальных различий.

Авторы, рассматривающие данную область исследований критически, отмечают её выраженный «когнитивизм». Современные исследования социального познания имеют тенденцию фокусироваться на интрапсихических когнитивных процессах и лишь незначительное внимание уделяют реальному социальному контексту или поведенческим проявлениям этих процессов. Отечественная критика указывает на «известный отрыв от реальной среды ... а именно ... от характеристик социальной группы» (Андреева, 1999б; Хараш, 1981). Однако нельзя не сказать, что эти же мотивы звучат и выливаются в попытки изменения исследовательских

парадигм в работах зарубежных авторов (Schneider, 1991; Swann, 1984; McArthur, Baron, 1983).

В отечественной психологии термин «социальный интеллект» не нашёл широкого распространения, как нам представляется, по тем же причинам что и в западной психологии, то есть прежде всего вследствие отсутствия весомых теоретических моделей, задающих стратегические перспективы, и исторических коллизий, время от времени выводящих на передний план науки тот или иной конструкт. Ситуация с терминологической ясностью и однозначностью далека от совершенства, но тем не менее само явление или его компоненты (как бы мы их не называли) привлекали и продолжают привлекать внимание исследователей в различных областях науки.

Под руководством А. А. Бодалёва (Бодалёв, 1980; 1996) в нашей стране выполнены многочисленные исследования в области психологии познания людьми друг друга. Методологической основой данного направления выступили концепции С.Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева и В.Н. Мясищева, следование которым привело к переходу от монологической (субъект-объектной) к диалогической (субъект-субъектной) схеме анализа межличностного познания. В центре внимания оказались особенности восприятия человека человеком и формирование понятия о его личности, возрастные и профессиональные детерминанты этих процессов, межличностное общение, психологические механизмы выразительного поведения человека, сопоставление самопознания с познанием других и т.д. Бодалёв отмечает, что если в начале исследования по психологии познания людьми друг друга по решаемым в них задачам, по применяемому методическому инструментарию чаще всего были социально-психологическими, то затем всё большее число работ выполнялось в общепсихологическом ключе и в аспектах, типичных для других отраслей психологии. То есть предмет требует междисциплинарных подходов, как уже отмечалось выше.

В работе М. И. Бобневой 1979 года, посвящённой социально-психологическим свойствам личности (Бобнева, 1979), мы находим упоминание о социальном интеллекте как «способности усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере», а также постановку проблемы его соотношения с общим интеллектом. Вслед за ней А. Л. Южанинова (Южанинова, 1984, с. 64) рассматривает три компонента социального интеллекта:

1. *Социально-перцептивные способности* – «это такое целостно-личностное образование, которое обеспечивает возможность адекватного отражения индивидуальных, личностных свойств реципиента, особенностей протекания его психических процессов и проявления эмоциональной сферы, а также точность в понимании характера отношений реципиента с окружающими... С другой стороны, следует дополнить психологическое содержание данного феномена способностью самопознания (осознание своих индивидуально-личностных свойств, мотивов поведения и характера восприятия себя другими)».
2. *Социальное воображение* – это «способность адекватного моделирования индивидуальных и личностных особенностей людей на основе внешних признаков, а также способность прогнозирования характера поведения реципиента в конкретных ситуациях, точного предвидения особенностей дальнейшего взаимодействия».
3. *Социальная техника общения* – это «действенный» компонент, проявляющийся «в способности принять роль другого, владеть ситуацией и направлять взаимодействие в нужное для личности русло, в богатстве техники и средств общения».

Высшим критерием проявления социально-интеллектуального потенциала личности Южанинова признаёт «способность воздействовать на психические состояния и проявления других людей, а также оказывать влияния на формирование психических свойств окружающих». В качестве

диагностических процедур Южанинова применяет самоотчёты, а также сличение результатов ауто- и социометрии.

В центре внимания исследований В. А. Лабунской (Лабунская, 1997) - социально-психологическая наблюдательность человека, понятие, признаваемое ею синонимичным социальному интеллекту как способности к кодированию и интерпретации социальной информации.

Обратимся к объекту настоящего исследования – непосредственному оцениванию психологических свойств другого человека в процессе формирования первого впечатления о нём. Как отмечает Г. М. Андреева, в социальной когнитивной психологии существуют некоторые терминологические условности в соотношении понятий «социальное познание» и «социальная перцепция». «Под социальной перцепцией понимается специфика восприятия так называемых социальных объектов, под которыми понимаются другие личности, группы, более широкие социальные общности, включая общества» (Андреева, 1999б, с.129) Фактически же в исследовательской практике происходит сужение термина и его отождествление с терминами межличностное восприятие (*interpersonal perception*), восприятие другого человека (*person perception*), восприятие человека человеком (Бодалёв, 1980, 1996), которые употребляются как синонимы.

Второй значимый момент заключается в некоторой «метафоричности и условности» термина: «богатство характеристик процесса формирования образа другого человека с трудом укладывается в традиционное понимание перцептивного процесса ... за восприятием внешнего облика другого человека стоит формирование представления о его психологических характеристиках» (Андреева, там же). Поэтому налицо тесная связь терминов «социальное познание» и «социальное восприятие». Начиная с работ Дж. Брунера (Брунер, 1977) социальное восприятие трактуется именно как социальное познание, поскольку акцент делается на особенностях процесса категоризации социальных объектов, служащих средством не просто

восприятия, но интерпретации поведения другого человека. Восприятие при этом становится не просто «репрезентацией», но построением модели мира, так как предполагает умозаключение.

В контексте поставленной проблемы нам представляется важным осветить результаты нескольких исследований, выполненных в области межличностного восприятия и касающихся вербальной продукции мыслящего субъекта.

Например, В. А. Лабунской (Лабунская, 1981) изучались типы вербальных эталонов эмоциональной экспрессии и их связь с успешностью опознания эмоциональных состояний другого человека. Испытуемым предлагалось определить эмоциональное состояние изображённых на портретах людей, описать экспрессивные признаки шести эмоциональных состояний (радости, удивления, отвращения, гнева, страха, страдания), на которые они ориентируются при их опознании, изобразить пиктограммы экспрессии данных состояний. Оказалось, что менее интенсивные эмоциональные состояния оцениваются менее успешно, а выявленные вербальные эталоны по-разному связаны с опознаванием эмоциональных состояний различной интенсивности:

- 1) «результаты успешности опознания [более интенсивных] эмоциональных состояний ... объединяются в один фактор с теми вербальными эталонами экспрессии, которые включают конкретные и обобщённые признаки экспрессии лица»;
- 2) «связи между результатами опознания [менее интенсивных] состояний ... и зафиксированными типами эталонов экспрессии менее интенсивные и постоянные... Как правило, в один фактор с результатами опознания [данных] состояний объединяются только те эталоны, которые включают конкретные признаки. Эталоны, в которых зафиксированы только обобщающие признаки экспрессии состояний, не имеют как значимых положительных, так и отрицательных связей с результатами опознания» (Лабунская, 1981, с.62).

Автор делает вывод о том, что вербализация признаков эмоциональной экспрессии является менее чётким индикатором успешности последующего опознания эмоциональных состояний, чем их экстерииоризация графическим способом (с помощью пиктограмм, в которых отражаются конкретные мимические признаки). Графические же эталоны связаны с успешностью опознания двух групп состояний. Таким образом, ключевой характеристикой вербальных эталонов экспрессии (с точки зрения связи с успешностью опознания эмоции) стало наличие в них конкретных (например, высоко поднятые брови) и обобщённых (например, глаза печальные) признаков. К субъективным факторам успешности опознания эмоциональных состояний Лабунская относит умение экстерииоризировать графическим способом эталоны экспрессии, уровень развития невербального интеллекта (по тесту Д. Векслера), эмоциональной подвижности, направленности на окружающую среду (по 16-факторному опроснику Р. Кеттела).

А. А. Бодалёв (Бодалёв, 1996, с. 37) отмечает, что «вопрос о психологической природе образа и понятия о человеке ещё не изучен до конца ... и для его плодотворной проработки необходимо переориентировать исследования на общепсихологические подходы». Им вместе с К. М. Романовым проводился анализ речевых портретов в зависимости от уровня обобщенности составляющих их суждений. Их первая группа затрагивала конкретные поведенческих проявления человека (конкретно-поведенческое отражение), вторая фиксировала внешний облик человека (конкретно-чувственное отражение), третья обобщала поведение описываемого человека (обобщённо-поведенческое отражение), четвертая представляла человека в обобщённо-понятийной форме (обобщённо-понятийное отражение). В цели исследования не входила оценка адекватности отражения, но было показано, что соотношение выделенных компонентов разное на каждом возрастном этапе, и по мере развития наблюдается рост уровня обобщенности суждений до обобщённо-понятийного уровня. «При этом каждое понятие включает в себя всю эту систему конкретного поведения, которая предполагается

соответствующим качеством человека. Понять в другом это качество значит суметь развернуть это поведение во внутреннем плане...» (там же, с. 43). «В процессе преобразования внешних действий во внутренние важную роль играет механизм вербализации. Принимая речевую форму, познавательные действия затем подвергаются изменениям по целому ряду параметров и в конце концов становятся внутренне речевыми, обобщёнными, сокращёнными, автоматизированными и неосознаваемыми. В сознании субъекта представляется лишь образ или понятие о другом человеке» (там же, с. 43-44)

Интересным представляется результат, полученный Е. А. Никитиной (Никитина, 2002) в ходе изучения проблемы определения пола новорождённых на основе перцептивных признаков. Испытуемым предлагалось распознать пол ребёнка по изображению его лица. Характерно, что в случае, когда испытуемых просили выделить признаки, на основе которых они проводят различие, а затем выполнить задание, правильность опознавания пола девочек существенно снижалась. Автор объясняет этот результат привнесением аналитической стратегии в построенное на холистических принципах восприятие женского лица, содержащего меньше выделяющихся черт в сравнении с мужским.

Вопрос о соотношении логики и интуиции в процессе формирования первого впечатления о человеке решался по-разному в истории зарубежной социальной психологии. В ранних теориях атрибуции (Г. Хайдер) предполагалось, что воспринимающий перерабатывает информацию, логически применяя правила вывода умозаключения. Таким образом делался вывод, что взвешенные и контролируемые суждения требуют значительных временных затрат и усилий. В последнее время, однако, всё возрастающее количество работ показывает, что целый ряд социальных суждений выносится автоматически и не осознаётся. Например, Д. Розенталь показал, что точная оценка человека возможна при предъявлении его видеоизображения длительностью несколько секунд (цит. по: Murphy et al.,

2003). Если такие быстрые суждения в основном определяют процесс восприятия, это возможно только благодаря тому, что в его внешности и невербальном поведении представлена надёжная информация о человеке.

Большая часть современных исследований первого впечатления строится на модели социальных отношений (social relation model) Дж. Кенни (Kenny, 1996) и задания по межличностному восприятию (Interpersonal Perception Task) (авторы – Costanzo, Archer, 1989, цит. по: Markus, Lehman, 2002). В первой методике незнакомые испытуемые оценивают друг друга, как правило, по факторам большой пятёрки. Сейчас с достаточной долей уверенности можно утверждать, что существует:

- 1) значительная степень взаимного согласия между испытуемыми (т.н. консенсуса) в восприятии экстраверсии (Extraversion); меньшая, но значимая степень согласия в отношении сознательности (Conscientiousness); незначимое согласие в отношении остальных трёх факторов;
- 2) взаимное согласие между оценивающим и оцениваемым для экстраверсии и иногда сознательности, редко – для остальных трёх факторов.

Вторая методика представляет собой 30 видеосюжетов реальных жизненных ситуаций, по которым испытуемые должны ответить на вопросы, раскрывающие их понимание происходящего. Поскольку снятые сцены реальны, на вопросы существует верный ответ. Видеосюжеты могут предъявляться без звука. Хотя точность ответов в таких условиях уступает результатам, полученных при предъявлении звука, она всё же превышает случайную.

Когнитивистский ракурс изучения социального интеллекта внёс свой вклад в раскрытие проблемы соотношения вербального и невербального знания в этой области. Первостепенным является то, что были показаны возможности непосредственного познания другого человека. Главный признак невербализуемого знания, продемонстрированного в

вышеописанных исследованиях межличностного восприятия, выполненных в отечественной и зарубежной психологии, заключается в его действенности. Индикатором этого является превышающая случайную точность распознавания психологических характеристик партнёров по общению. Однако остаётся открытым вопрос: какой эффект приносит обращение к словесному оформлению впечатления в процесс непосредственного межличностного восприятия? В следующем разделе мы рассмотрим модели социальных репрезентаций, описывающие механизмы взаимодействия форматов переработки социальной информации.

1.4. Модели социальных репрезентаций в рамках когнитивной психологии

В обзорах теоретических подходов к ментальным репрезентациям в исторической перспективе Т. А. Ребеко вслед за М. Айзенком отмечает, что «данное понятие является одним из самых сложных из появившихся в последнее время в психологическом лексиконе» (Ребеко, 2002, с. 115). В систематизации существующих теорий Т. А. Ребеко выделяет два основополагающих аспекта рассмотрения репрезентации: как содержания и формата психического отражения. Первое направление представлено экологическим (Дж. Гибсон), информационным (У. Найссер), когнитивистским (Т. Икегами, М. Айзенк), неокогнитивистским (Й. Хоффман, Ж.-Ф. Ришар) подходами. Теории, рассматривающие ментальные репрезентации как формат психического отражения, имеют различные основания, коренным из которых является признание единственности или множественности формата репрезентаций. К первым относятся признаковые, сетевые и коннекционистские модели, которые объединяет выбор семантических признаков в качестве единицы описания объектов отражения, а различает – их рассматриваемый набор и прилагаемые к ним операции.

Во множественных моделях репрезентаций предполагается наличие нескольких принципиально различных форматов хранения информации,

обладающих разными свойствами (специфичный формат входа, хранения, выхода): как правило, это образные и вербальные коды и репрезентации. Например, в модели А. Пайвио образная и вербальная репрезентации предполагаются независимыми, расположенными на одном и том же уровне организации когнитивной системы, специализирующимися на переработке определённого типа информации (имеют специфичные входы и единицы репрезентации – логогены и имагены).

В рамках когнитивной социальной психологии выделяют несколько моделей, описывающих репрезентации и функционирование социального знания (например, касающегося категорий, стереотипов, формирования впечатления (т.е. восприятия психологических черт)) (Hilton, von Hippel, 1996; Schneider, 1991). Главное допущение классического подхода к социальному познанию заключается в признании абстрактности структур знания вследствие того, что системы переработки информации имеют свои ограничения. Однако в настоящее время ситуация меняется. Рассмотрим основные подходы.

1. **Модель прототипа (prototype model)** (авторы Н. Кантор, В. Мишель (Cantor, Mischel) предполагает, что абстрактные репрезентации типических черт группы хранятся в памяти субъекта и оценивание другого человека происходит на основе установления его сходства с прототипом. Иными словами, репрезентация прототипа – «усреднённая» по многим признакам репрезентация категории без выделения ключевых характеристик. Данная модель предполагает, что знание о стереотипе организовано иерархически: можно говорить о «категориях базового уровня» и подтипов. Модель прототипов позволяет объяснить два явления: изменение стереотипа через формирование новых подтипов и его неудачное применение к конкретным членам группы. Поскольку восприятие человека основывается на его сравнении с прототипом, любые его черты (даже

не диагностические), уменьшающие сходство, ведут к расшатыванию стереотипа.

2. Модель примера (образца) (exemplar model) возникла сравнительно недавно как альтернатива модели прототипов и другим моделям, построенным на абстракции (авторы Anderson, Cole, 1990; Linville et al. 1989; Smith, 1990; Smith, Zárate, 1992; цит по: Hilton, von Hippel, 1996, p. 242). Согласно ей, не существует абстрактных репрезентаций групп, они представлены конкретными известными примерами, а суждение о человеке основывается на сравнении с ними. Обращение к конкретному примеру зависит от распределения внимания, поэтому значительный упор в данном подходе делается на роли целей и контекста, в котором происходит активация знания. Данная модель объясняет, почему конкретное знание активируется не всегда, даже по отношению к одному и тому же человеку, а также как возможна трансформация знания. Существуют также смешанные модели, предполагающие репрезентации как в виде прототипа, так и в виде примеров. Например, Смит (Smith, 1990, 1992; цит по: Schneider, 1991, p. 534) предполагает, что апеллирование к примеру происходит при формировании впечатления о конкретном человеке, к прототипу – при восприятии групп.

3. Модель ассоциативных сетей (associative networks model) предполагает, что знания существуют в виде сетей взаимосвязанных признаков. И понятие «признак», и понятие «сеть» трактуются по-разному. Под признаками (attributes) имеются в виду личностные черты, верования, виды поведения, сеть же может трактоваться как система либо простых ассоциативных, либо причинных, либо аффективно окрашенных связей. Общее же предположение для всех разновидностей моделей данной группы заключается в том, что ассоциации возникают автоматически, то есть знание активируется без сознательного контроля со стороны субъекта, и изменения в нём

происходят медленно. Примером такой модели является подход Д. Е. Карлстона, подробно описанный ниже (Carlston, 1994).

4. Модель схем (models of schemas) расценивает социальное знание как высоко абстрактное и обобщенное (С. Фиске, Д. Тейлор) (Fiske, Taylor, 1991). Исключительная абстрактность социального знания, предполагаемая в этой модели, объясняет его высокую способность к ассимиляции.

5. Модель базовых оценок (model of base rates) предполагает осознание субъектом того, как функционирует социальное знание, то есть речь не идёт о репрезентациях как таковых (Beckett, Park, 1995; Judd, Park, 1993; Nelson et al., 1990; см.: Hilton, von Hippel, 1996, p. 243). Большой опыт применения некоторого знания ведёт к более успешному интегрированию базовых оценок с новой уточняющей информацией, или, например, игнорированию стереотипов в конкретных случаях.

Хотя данная систематизация моделей выглядит достаточно внушительной, её авторы отмечают, что на практике сравнительно небольшое внимание уделяется их взаимной проверке. Как правило, одна из них имплицитно принимается в качестве теоретической основы исследования, и в случае получения соответствующих фактов признаётся верной. Как отмечают (Sherman et al., 1989, p. 283) «область восприятия другого человека строится вокруг предположения, что информация о других людях включает как абстракции, так и конкретные примеры. Абстрактное или суммарное суждение в формировании впечатления может быть как итоговой оценкой человека, производной от приписываемых черт, так и умозаключением о черте на основе наблюдения за поведением человека». Андерсон и Хьюберт (1963) (см.: Sherman et al., 1989, p. 283) эксплицитно указали на существование двух типов репрезентации – так называемых «сырых данных» и суммарных абстракций, и, соответственно, двух относительно независимых типов памяти для двух типов информации.

Вопрос о возникновении связи «акт (элемент) поведения – умозаключение о черте» в социальном знании является одним из сравнительно мало изученных, и его решение, как правило, рассматривается либо как сознательное усилие с привлечением формального мышления либо как спонтанное и неосознаваемое, рождающееся без внешнего принуждения. Первая позиция следует общему подходу к социальному познанию и является распространённой. Вторая имеет меньшее количество последователей (например, теории Дж. С. Улемана, Е. Р. Смита), но ими уже получены интересные факты. Например, суждение о связи поведения и черты делается также быстро, как суждение о поле человека, а суждения общей оценки («мне нравится»), суждения атрибуции (о роли диспозиций и ситуации в поведении) формируются дольше.

Одной из теорий, напрямую обращающейся к понятию вербальных и образных репрезентации в отношении впечатлений о человеке, является теория ассоциированных систем Д. Е. Карлстона (Carlston, 1994) (в оригинале – associated-systems theory (AST)). Согласно этому подходу впечатление о другом человеке является многогранной интеграцией различных форм ментальных репрезентаций, которые являются продуктами функционирования соответствующих автономных систем переработки информации, задействованных в процессах социального познания и научения. В качестве примеров ментальных репрезентаций Карлстон рассматривает визуальный и вербальный типы, соотносимые с образом внешности человека (воспринимаемым субъектом невербально) и его психологическими чертами (представленными субъекту в заданных словесных формулировках, например «X - лжец»). Эти и другие типы репрезентации, относящиеся к другим системам переработки информации или комбинации таких систем, в теории в своей взаимосвязи образуют ассоциативную структуру, которая отражает «систематическое» происхождение каждого из них.

Основные принципы теории ассоциированных систем в отношении ментальных репрезентаций (МР) таковы:

- 1) МР являются результатом работы разных систем переработки информации (cognitive processing systems);
- 2) МР сосуществуют в памяти;
- 3) МР имеют различную доступность, в зависимости от того, какой была последняя активность субъекта, и текущего состояния ассоциированных систем переработки информации;
- 4) МР привлекаются и комбинируются для создания впечатлений и воспоминаний.

Данные принципы вместе с многократно подтверждённой когнитивистской идеей о том, что системы переработки информации могут давать сбой в том случае, когда требуется одновременное выполнение двух разных заданий в одной модальности, привели Карлстона к формулировке гипотезы интерференции в отношении формирования впечатлений о другом человеке (Carlston, Claypool, 2002). Её суть заключается в том, что при формировании впечатления влияние репрезентаций, относящихся к когнитивной системе, функционирование которой нарушается («подрывается») за счёт выполнения интерферирующей задачи, уменьшается за счёт их меньшей доступности. В то же время влияние репрезентаций ассоциированных систем увеличивается, то есть возникает компенсаторный эффект. Предполагается, что данные эффекты возникают в ситуациях, когда перерабатываемая информация имеет непосредственное отношение к формируемому впечатлению (суждению). То есть, например, на суждение о привлекательности предполагается большее влияние визуальной интерференции, на суждение о чертах – вербальной.

Совместно с Х. М. Клейпул Д. Е. Карлстоном было проведено экспериментальное исследование по проверке гипотезы вербальной и визуальной интерференции и соответствующих компенсаторных эффектов на примере суждений о привлекательности человека (attractiveness judgments),

его психологических чертах (trait judgments) и субъективной привлекательности или общей оценки (liking judgments) (Carlston, Claypool, 2002). Для двух первых типов суждений исходные предположения нашли своё подтверждение: вербальная интерференция в меньшей степени сказывалась на суждениях о привлекательности, чем на суждениях о чертах; визуальная интерференция в меньшей степени сказывалась на суждениях о чертах. Ненадёжность результатов в отношении суждений общей оценки авторы объясняют их принципиально иной «архитектурой»: например, формированием on-line или хранением независимо от вербальной и визуальных систем.

Теория ассоциированных систем оставляет открытыми ещё несколько вопросов:

- подтверждение вышеуказанных предположений для других типов репрезентации, предполагаемых теорией (аффективной и деятельностной, affective and action);
- соотнесение вышеуказанных предположений с фактом, что дополнительная ментальная активность в определённой модальности не всегда ведёт к подавлению соответствующих репрезентаций: в случае отсутствия конкуренции с информацией, релевантной для формирования впечатления, эффект может быть меньшим или в некоторых условиях даже «разогревающим» (priming). Вопрос о границах, определяющих возникновение интерференции или прайминга, остаётся открытым.

Когнитивное направление изучения социального познания обогатило психологию социального интеллекта, ранее развивавшуюся в психометрической традиции, прежде всего обращением к понятию социальной репрезентации. Однако обзор существующих моделей репрезентаций социального знания показывает, что наибольшее внимание в истории социальной когнитивной психологии уделялось именно абстрактным репрезентациям, а существующие модели (касающиеся как словесных, так и образных форматов представления информации) не

подвергались систематической взаимной проверке. Кроме того, демонстрация функционирования указанных моделей, как правило, имеет место в такой области социального познания как процессы социальной категоризации и стереотипного мышления, в области же восприятия психологических черт, формирования первого впечатления проблема освещена в меньшей степени. Эта ситуация объяснима обширностью самой предметной области, но одновременно и задаёт перспективы дальнейшей работы.

Ориентация в пространстве социальных отношений независимо от содержания вербализуемых суждений, а иногда и вопреки им – распространённое явление. Например, В. Свонн (Swann, 1984), разрабатывающий прагматический подход к точности восприятия другого человека, указывает, что факты неточного восприятия какой-либо черты не означают, что субъект потерпит неудачу во взаимодействии с оцениваемым человеком. Именно в социальном познании субъектом часто не осознаётся расхождение между собственным суждением, с одной стороны, и чувством и поведением, с другой, а также сам процесс трансформации суждений. Это даёт нам основания сделать предположение об относительной независимости вербализуемого и невербализуемого знания в области социального познания и обратиться к постановке этой проблемы на примере непосредственного оценивания психологических свойств человека.

1.5. Исследования непосредственной оценки интеллекта человека

Настоящее исследование обращено к такому проявлению социального интеллекта как непосредственное оценивание психологических свойств человека, в частности, его интеллекта (на 2-ом этапе исследования) в ходе формирования первого впечатления о нём. Центральная проблема – соотношение вербализуемого и невербализуемого знания – на этом примере приобретает форму следующего вопроса: каким образом представления

человека о том, как проявляется интеллект в поведении (вербализуемое знание), соотносятся с субъективной непосредственной оценкой интеллекта (невербализуемое знание), а также с результатами его объективного (тестового) измерения.

Субъективная оценка интеллекта другого человека по первому впечатлению имеет место во множестве ежедневных социальных ситуаций: от случайной встречи до профессионального отбора. Этот феномен несомненно имеет отношение к успешной ориентации и адаптации в обществе. Большинство определений социального интеллекта, компетентности и других родственных понятий, характеризующих «социальные способности», включает способность оценивать психологические свойства другого человека. Точность оценивания психологических свойств другого человека – обширная и интереснейшая тема, большая часть исследований в области которой посвящена восприятию эмоциональных черт и состояний, а также личностных особенностей: тревожности, депрессии, экстраверсии, эмпатии и т.д. Многие авторы (Fiske, 1993; Schneider, 1991; Swann, 1984) показали, что люди в своём восприятии проявляют достаточную точность (прагматическая точка зрения), хотя существует и подход, особо подчёркивающий ошибки в межличностном восприятии (Ross, Nisbett, 1991). Несколько иначе дело обстоит с проблемой субъективного оценивания интеллекта: во-первых, ей посвящено значительно меньшее количество работ, а во-вторых, они характеризуются качественным своеобразием.

В англоязычной литературе существует несколько понятий, используемых для обозначения данного явления: *perceived intelligence* (воспринимаемый/воспринятый интеллект), *judged intelligence* (интеллект, о котором вынесено суждение), *intelligence assessment* (оценка интеллекта). Операционально за всеми перечисленными словами стоит непосредственная субъективная оценка интеллекта другого человека, которая может являться элементом психологии как обывателя, так и эксперта (например, педагога). В

контексте настоящей работы представляет интерес именно неискушённый испытуемый, дающий оценку интеллекту другого человека по первому впечатлению.

Психологические исследования этого явления ведутся по меньшей мере в трёх направлениях:

- 1) изучение вербальных и невербальных признаков поведения, ассоциирующихся с высоким и низким интеллектом;
- 2) изучение субъективных теорий интеллектуальных способностей (индивидуальных и групповых), существующих в обыденных представлениях людей (имплицитных и декларируемых);
- 3) изучение точности субъективного оценивания интеллекта другого человека (accuracy of assessment).

Многочисленные работы в рамках первого направления строятся, как правило, на подсчёте корреляций между характеристиками поведения (регистрируемыми экспертами с большей или меньшей долей субъективности) и субъективными оценками интеллекта. Перечень таких характеристик огромен, разнообразен и зависит от исследовательских задач и воли автора: он может охватывать особенности речи, эмоциональной экспрессии, внешнего вида, мимики и пантомимики, межличностного взаимодействия и т. д. Как правило, интеллектуальная личность ассоциируется с позитивными, эстетически приятными, социально желательными характеристиками (исчерпывающий обзор см. Murphy et al., 2003). Подобных исследований, выполненных в отношении объективной (тестовой) оценки интеллекта, сравнительно немного, хотя сама по себе идея о наличии у теста некоторого «поведенческого сопровождения» любопытна. А работ, в которых изучается связь поведенческих особенностей с «воспринимаемым» и измеряемым с помощью теста интеллектом, то есть одновременно затрагивается проблема точности оценивания – единицы (Borkenau, Liebler, 1995; Reynolds, Gifford, 2001; Murphy et al., 2003). По сути

дела, исследования данного направления аналогичны по построению работам по изучению восприятия других психологических особенностей.

Однако при подсчёте корреляций между субъективной оценкой и выраженностью поведенческого признака возникает вопрос: действительно ли суждение об интеллекте выносилось при ориентации на данный признак. Например, П. Боркенау и А. Либлер (Borkenau, Liebler, 1995) обнаружили, что субъективные оценки интеллекта, данные по видеоматериалу без звукового сопровождения, значимо коррелируют с силой, приятностью, чёткостью голоса, то есть признакам, которые реально не могли быть восприняты испытуемыми.

Исследования субъективных (имплицитных) теорий интеллекта разнообразны (даже в определении того, что понимается под имплицитной теорией) и охватывают как индивидуальные, так и групповые обыденные представления об интеллекте. Широко известна парадигма исследования представлений об интеллектуальной личности в разных культурах, возрастных группах и т.д. (Sternberg, Kaufman, 1998; Смирнова, 2002). Критерием «имплицитности» представлений в данном подходе является их наивная природа, обыденное происхождение, в то время как по форме они декларативны. Психосемантический подход (Дружинин, 1991; Дружинин, Самсонова, 2001; Дружинин, Воронин, 1991) позволяет обратиться к реконструированию имплицитной теории способностей как реально действующей, а значит, и к проблеме точности субъективного оценивания интеллекта. Различение декларируемых и реально используемых человеком конструктов – важный момент в исследованиях обыденного понимания и оценивания интеллекта.

Оценка точности «воспринимаемого» интеллекта, проходящая красной нитью в работах вышеупомянутых авторов, немыслима без сравнения результатов оценивания с тестовыми оценками интеллекта. Наличие теста, выполнение которого есть результат деятельности испытуемого по решению задач, которая имеет объективные параметры, по мнению Дружинина

(Дружинин, 1999), ставит исследователя сферы способностей (в частности, субъективного оценивания способностей) в более выигрышное положение по сравнению с исследователем личностных особенностей, замкнутого в рамках естественного языка. В этом заключается качественное своеобразие этой области. На фоне неутихающих дискуссий о сущности интеллекта, обращение к психометрическим методикам в исследованиях его восприятия как к инструменту его объективного измерения имеет особое значение, так как позволяют получить дополнительную информацию о тесте.

Тест Дж. Равена – один из наиболее известных инструментов измерения фактора G, однако, ранее он не использовался в исследованиях точности субъективной оценки интеллекта другого человека по первому впечатлению в качестве инструмента объективного измерения интеллекта. Существуют данные о применении Wonderlic Personnel Test (коррелирующий с Wechsler Adult Intelligence Scale на уровне 0,93), GPA, SAT (Murphy et al., 2003), Краткого ориентировочного теста (КОТ) (Дружинин, Самсонова, 2001).

В качестве материала, на основе которого проводятся исследования по субъективной оценке интеллекта, могут выступать фотографии (Zebrowitz et al., 2002); видеосюжеты, в которых объекты оценивания зачитывают определённый текст (Borkenau, Liebler, 1995); видеосюжеты, в которых объекты оценивания интервьюируются с целью раскрытия их психологических особенностей (Reynolds, Gifford, 2001); видеосюжеты, в которых объекты сняты в экологически валидных ситуациях (например, ситуации знакомства) (Murphy et al., 2003). При этом видеосюжеты могут предъявляться как со звуковым сопровождением, так и без него.

Многokrатно проявлявшая себя в исследованиях межличностного восприятия тенденция увеличения точности в условиях предъявления аудиовизуального материала по сравнению с только визуальной презентацией наблюдается и в исследованиях субъективной оценки интеллекта (см. Таблица 3).

Результаты исследования Н. Мерфи с соавт. позволяют сделать вывод, что близость субъективной оценки к тестовой возрастает с увеличением количества информации об объекте оценивания: в случае предъявления видеоизображения со звуковым сопровождением она максимальна, при предъявлении транскрипта – минимальна.

Таблица 3. Точность субъективного оценивания интеллекта на различном экспериментальном материале

Экспериментальный материал	Точность субъективного оценивания интеллекта (коэф. корреляции с тестовой оценкой)	Источник
Видеоизображение со звуковым сопровождением	0,37 ($p < 0,01$),	Murphy et al., 2003
Фотографии	0,28 ($p < 0,02$)	Zebrowitz et al., 2002
Видеоизображение без звука	0,23 ($p < 0,05$)	Murphy et al., 2003
Транскрипт ситуации	0,04	Murphy et al., 2003

Как нам представляется, тема точности восприятия психологических свойств другого человека (accuracy in person perception), звучащая в современной социальной когнитивной психологии, созвучна проблеме правильных ответов в тестах социального интеллекта и теме индивидуальных различий, так как отражает некий аспект достижений субъекта в этой области. До 1960-ых годов эмпирические исследования в основном были направлены на изучение индивидуальных различий в точности оценивания, хотя они объясняют малую часть дисперсии. Возможно, эта практика привела к некоторой «консервации» темы. Три главные проблемы в данной области исследований касаются критериев точности восприятия, стратегий её измерения и общей оценки.

В качестве содержательных критериев точности используется, как правило, один из следующих: самоотчёт, суждения третьих лиц, объективные измерения, средние оценки экспертов и критерии выполнения (например,

оцениваемого человека просят лгать и смотрят, может ли это быть обнаружено). В процессуально-ориентированных подходах применяются качественно иные критерии: если известно, что некий стимул (например, высота голоса) объективно связан с некоторым предсказываемым качеством (например, честностью), то неспособность ориентироваться на этот стимул будет признана ошибкой; и наоборот, если происходит ориентация на «неработающий» стимул, это также является ошибкой (Schneider, 1991).

Проблема стратегий измерения точности была поставлена Л. Ж. Кронбахом в 1955 году (Cronbach, 1955), который указал, что различия между объективными данными и воспринимаемыми оценками имеют в своей основе несколько компонентов, а именно: влияние воспринимающего и воспринимаемого друг на друга, их взаимодействие и т.д. Ответом на критику стала модель социальных отношений (Social Relations Model) Д. Кенни (Kenny, 1996; Lee et al., 2001), которая позволяет рассчитать степень согласованности оценок, даваемых несколькими людьми оцениваемому человеку (т.н. консенсус), точность оценивания с учётом эффектов каждого из партнёров по взаимодействию, обобщённую мета-точность (понимание человеком того, как другие судят о нём). По свидетельству Д. К. Маркуса и С. Лиман согласованность оценивания интеллекта другого человека, а также согласованность взаимных оценок не высока (Markus, Lehman, 2002).

Хотя не существует сомнений, что люди пристрастны в своих социальных суждениях (Ross, Nisbett, 1991), в литературе начинает звучать контр-тема: ошибки и пристрастность восприятия могут быть не принципами, характеризующими переработку социальной информации человеком, но следствием недостаточной экологической валидности экспериментальных ситуаций (McArthur, Baron, 1983). Так называемый прагматический подход к точности восприятия другого человека (берущий начало ещё от У. Джемса) предполагает, что она является достаточной для достижения поставленных целей в реальной жизни (т. е. в условиях не лабораторного, а естественного межличностного взаимодействия) (Fiske,

1993). Точность оценивается с точки зрения её инструментальной ценности и является не глобально-абстрактной, трансперсональной, трансконтекстуальной, вневременной, а «обусловленной обстоятельствами» (circumscribed accuracy), индивидуально-значимой, контекстуальной, рассчитанной на настоящий момент (Swann, 1984). Тем самым авторы подхода призывают к изучению восприятия другого человека не по аналогии с восприятием объектов.

Подытоживая краткий обзор исследований непосредственного оценивания интеллекта человека в ходе формирования первого впечатления о нём, отметим особенности проведённого нами экспериментального исследования (2 этап). Первостепенным отличием нашей работы является обращение к процессу оценивания интеллекта в условиях наличия и отсутствия вербальной активности испытуемых. Сравнение точности молчаливо-интуитивного оценивания и оценивания со словесным обоснованием его основ ранее, насколько нам известно, не проводилось. Во-вторых, в нашей работе попытка выявить проявление интуитивного характера социального познания («чувства» другого человека) строится на обращении к специфическому материалу – предъявлению оцениваемых субъектов в ситуациях, напрямую не предназначенных для раскрытия интеллектуальных способностей. В-третьих, нами прослежены взаимное соответствие между декларируемыми и реально используемыми ориентирами в оценивании интеллекта другого человека.

Глава 2. Экспериментальное исследование вербализованного и невербализованного компонентов социального интеллекта

2.1. Общая схема исследования

В качестве рабочего определения социального интеллекта взято следующее: социальный интеллект - это способность оценивать качества других людей и прогнозировать их поведение.

Структура социального интеллекта согласно модели, предложенной Д.В. Ушаковым, включает в себя вербализованный и невербализованный компоненты, различающиеся по способу репрезентации знания, функциям, отношению к результату социального познания (рис. 1).

- Словесное знание, имеющее своим источником вербальные сообщения, и способность его применить (*вербализованный компонент социального интеллекта*) связаны со словесной характеристикой людей (оценкой качеств) и функцией оправдания, правдоподобной интерпретации событий в духе фундаментальной ошибки атрибуции.
- Невербализованное знание (опыт), имеющее своим источником наблюдение за поведением людей, и способность его применить (*невербализованный компонент социального интеллекта*) связаны с предсказанием поведения человека и функцией собственно познавательной.
- Таким образом, критерии одного компонента вербализованность и правдоподобие, другого - невербализованность и адекватность.
- Между двумя формами репрезентации возможны переходы: словесное оформление невербального опыта названо нами вербализацией, обратный процесс – интерпретацией.

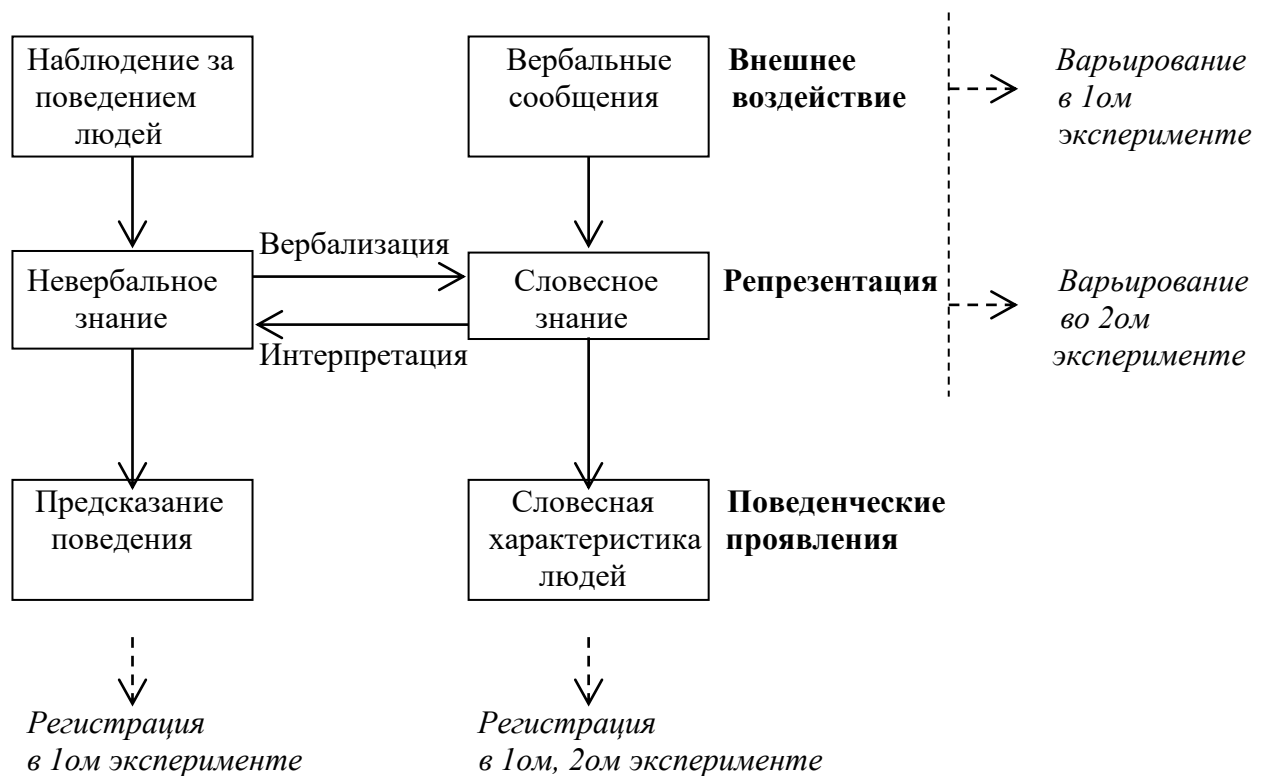


Рис. 1. Модель двух типов репрезентации социального знания и схема её экспериментальной проверки

Возможность эмпирической проверки модели связывается с обращением к анализу результатов социального познания (предсказанию поведения и словесной характеристике людей), которые по нашему предположению разворачиваются с бóльшим или меньшим участием одного из компонентов.

Экспериментальное подтверждение предположения об относительной независимости вербализованного и невербализованного компонентов проводилось в двух исследованиях, в которых мы обратились к формированию у испытуемых первого впечатления о людях, которых им предстояло оценить. В первом эксперименте – на примере оценивания личностных качеств и прогнозу поведения персонажей фильма, во втором – на примере оценивания интеллекта реальных детей.

На первом этапе исследования (эксперимент 1) испытуемые должны были составить представление о двух персонажах видеосюжета - мужского и женского пола – и, во-первых, оценить их психологические качества, во-

вторых, дать прогноз их поведения в конкретных ситуациях, что соотносилось с результатами работы вербализованного и невербализованного компонентов социального интеллекта соответственно.

В качестве факторов, потенциально раскрывающих независимость указанных компонентов социального интеллекта, рассматривались тип стимула (вербальное и невербальное представление информации об объекте оценивания) и эмоциональное состояние испытуемых. Вербальным стимулом в экспериментальной процедуре являлась инструкция к видеосюжету, невербальным - сам фильм. В случае варьирования инструкцией предполагался больший сдвиг в словесных оценках качеств, что соотносится с вербализованным компонентом социального интеллекта в нашей модели, чем в прогнозе поведения персонажей.

Применение второй стратегии - варьирование эмоциональным состоянием - имеет следующие основания. Во-первых, этот приём может найти свое объяснение при обращении к проблеме функциональной асимметрии и связи левого полушария с центром речи и положительными эмоциями. Активация правого полушария на фоне отрицательного эмоционального состояния будет способствовать торможению вербализаций. Во-вторых, по данным Дж. Форгаса (Форгас, 2001) неоднократно находила фактическое подтверждение связь между эмоциональным состоянием и использованием оправдывающих стратегий, а именно: негативные эмоции уменьшают вероятность появления фундаментальной ошибки атрибуции и когнитивного диссонанса, то есть неадекватного восприятия ситуации. Стратегии оправдания в нашей модели связываются с вербализованным компонентом социального интеллекта. Следовательно, возможно предположение, что эмоциональное состояние испытуемых будет оказывать большее влияние на прогноз поведения персонажей, т. е. на невербализованный компонент социального интеллекта.

Целью второго этапа исследования (эксперимента 2) явилось изучение влияния вербализации на результат (точность) процесса

субъективного оценивания такой психологической характеристики человека как интеллект. Таким образом, выявление вербализованного и невербализованного компонентов социального интеллекта соотносилось с различием в результативности оценивания при функционировании человека в двух разных режимах – со словесным отчётом и без него. В данном случае под вербализацией мы понимали словесное описание испытуемым тех конкретных и обобщённых признаков в поведении оцениваемых людей, на основе которых он, по его собственному убеждению, оценивает интеллект. Созданная нами экспериментальная ситуация вынуждала испытуемых прервать процесс непосредственной оценки по впечатлению, осмыслить его и дать словесный отчёт об основах предшествующих решений, а затем продолжить оценивание. Мы исследовали взаимосвязи между тестовой («объективной») оценкой интеллекта (по тесту Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена), оценкой «воспринимаемого» интеллекта (оценка по 5-балльной шкале) и содержанием вербализуемого, то есть теми характеристиками, которые были декларированы испытуемыми как опорные в процессе оценивания.

2.2. Программа и результаты первого этапа исследования

На данном этапе исследования мы попытались дать ответы на следующие вопросы:

- Связано ли наличие вербальной информации о человеке (его словесной характеристики) с результатами оценивания его качеств и прогнозом его поведения в конкретных ситуациях?
- Одинаково ли влияние вербальной информации (если оно существует) на результат оценивания персонажей разного пола или же процесс идентификации вносит свои коррективы в процесс оценивания?
- Связано ли эмоциональное состояние субъекта с результатом оценивания качеств и прогнозом поведения другого человека?

Итак, основной **целью работы** является выявление вербализованного и невербализованного компонентов социального интеллекта на примере непосредственного оценивания психологических характеристик человека и прогноза его поведения по первому впечатлению.

Объект исследования - вербализованный и невербализованный компоненты социального интеллекта.

Предмет исследования – влияние типа репрезентации информации и эмоционального состояния субъекта на функционирование вербализованного и невербализованного компонентов социального интеллекта.

Гипотезы исследования:

1. Вербальная инструкция (предварительная словесная характеристика персонажей) в большей степени влияет на оценку их качеств, чем на прогноз поведения.
2. Влияние вербальной инструкции более выражено при оценке качеств персонажа противоположного пола (поскольку не задействованы идентификационные механизмы, приводящие к расширению невербального опыта).
3. Эмоциональная активация в большей степени влияет на прогноз поведения персонажей, чем на оценку их качеств. Это предположение основано на неоднократно подтвержденном факте связи между адекватностью социального восприятия и негативным знаком эмоционального состояния.

Методы исследования

План эксперимента

План эксперимента - матрица 2x2, в которой инструкция и эмоциональная преднастройка выступают в качестве независимых переменных. Зависимыми переменными выступают 4 типа ответов испытуемых - оценки качеств и прогноз поведения каждого персонажа, соотносимые с вербализованным и невербализованным компонентом социального интеллекта соответственно.

Методы статистической обработки данных

Эмпирические данные были обработаны с помощью методов множественной регрессии и факторного анализа. Общее назначение метода множественной регрессии состоит в анализе связей между несколькими независимыми и одной зависимой переменной. В нашем случае зависимые и независимые переменные меняются местами: в качестве независимых взяты качества и ситуации по двум персонажам (всего 4 группы переменных), в качестве зависимых - инструкция, эмоция, пол. Таким образом, мы оценивали то, каким образом по полученным субъективным оценкам персонажей можно определить условия, в которых они были даны (наличие/отсутствие инструкции, знак эмоционального состояния, пол испытуемых).

Описание экспериментальной методики, процедуры и испытуемых

1. Формальная и содержательная характеристики видеоматериала

В эксперименте испытуемые должны были составить представление о двух персонажах видеосюжета - мужского и женского пола (для контроля идентификации). Сцена представляла собой 8-минутную беседу двух героев в кафе - достаточно неопределённую для того, чтобы с уверенностью можно было оценить кого-то из них как лучшего или худшего, правого или виноватого и т.д. (художественный фильм «Вам письмо» (You've got a mail)). Неопределённость ситуации определяется сюжетом. Главные герои недолюбливают друг друга из-за конфликта интересов в работе. Кроме того, у каждого из них есть друг по длительной переписке, о котором у каждого самое благоприятное впечатление. Не подозревая, что они переписываются друг с другом, герои наконец решают познакомиться и договариваются о встрече в кафе. Момент встречи и диалог в кафе был выбран в качестве материала для предъявления испытуемым. Герой сразу понимает, что та, с кем он переписывался, на самом деле его старая знакомая, и, переживая

смешанные чувства, ведёт себя осторожно. Героиня же решает, что встреча случайна, а друг по переписке так и не пришёл.

2. Инструкции к экспериментальному заданию, управление независимыми переменными

Непосредственно перед демонстрацией видеосюжета давалась нулевая или содержательная инструкция, позитивная или негативная эмоциональная преднастройка, влияние которых предполагалось на вербализованный и невербализованный компоненты соответственно. Нулевая инструкция представляла собой предельно краткую информацию о ходе и задачах эксперимента, содержательная - описывала историю отношений персонажей (см. Приложение 3).

Эмоциональная преднастройка создавалась предъявлением коротких видеосюжетов эмоциогенного содержания - кадры комической сцены и кадры из ожогового центра. Материалом для создания позитивного эмоционального состояния выступил отрывок из кинокомедии «Здравствуйте, я Ваша тётя!» длительностью около 2 минут, для создания отрицательного - съёмка работы хирургов с обожжёнными участками тела на фоне тревожного музыкального сопровождения длительностью около 40 секунд (см. Приложение 1).

3. Регистрация зависимых переменных

Набор качеств и ситуаций для оценки персонажей (зависимые переменные) спроектирован на основе 16-факторной модели описания личности Р. Кеттела (Приложение 2). Для оценки качеств персонажа полюса 16 шкал были даны в бытовых, а не профессиональных формулировках (Бурлачук, Морозов, 1999, с.378; Хьелл, Зиглер, 1998), а собственно оценка заключалась в выборе значения от 1 до 5 по каждому качеству (метод семантического дифференциала).

Набор ситуаций для прогноза поведения включал 15 вопросов, соответствующих факторам модели Кеттела (за исключением фактора интеллекта (В), представленного в тесте в виде задач). Из набора вопросов теста по каждому фактору был выбран один и переформулирован в утверждение о поведении в некоторой ситуации. Степень согласия с утверждением также предполагала выбор 1 из 5 вариантов - от категоричного "да" до категоричного "нет". Таким образом, выдержано соответствие между переменными-качествами и переменными-ситуациями как содержательное, так и формальное (см. Приложение 3).

Таким образом, каждый персонаж оценивался по 16 личностным качествам, а его поведение прогнозировалось в 15 ситуациях. Поскольку объективной информации о психологических особенностях и поведении персонажей не может существовать, нас интересовали не сами значения, а сдвиг в ответах испытуемых, вызванный изменением экспериментальных условий.

4. Характеристика испытуемых и процедуры эксперимента

Испытуемыми выступили учащиеся 9-10 классов школы № 123 г. Новосибирска (48 человек). Количество испытуемых в каждой группе - 16 человек. Экспериментальный план был реализован не полностью (отсутствуют данные по группе 2) (см. Таблица 4).

Таблица 4. Состав групп эксперимента 1

Независимые переменные	Положительная эмоциональная активация	Отрицательная эмоциональная активация
Инструкция 1	группа 1 мужчины 8 чел женщины 8 чел	группа 2 мужчины 8 чел женщины 8 чел
Инструкция отсутствует	группа 3 мужчины 8 чел женщины 8 чел	группа 4 мужчины 8 чел женщины 8 чел

Во избежание влияния характера задания (качественного или ситуационного), пола первого оцениваемого персонажа на процесс переработки информации группы были уравнены в этих отношениях.

В ходе эксперимента в каждой группе испытуемым раздавались бланки для ответов с инструкцией, давалось время на ознакомление с ней и уточнение деталей (вопросы экспериментатору). Предъявлению основного видеоматериала предшествовала инсценировка случайности: включение кассеты на создающем эмоциональную преднастройку материале объяснялось экспериментатором как ошибка. Испытуемым объяснялось, что на экране материал, предназначенный для другого исследования, но он настолько короткий, что нет необходимости дополнительно перематывать кассету, и сразу за ним последует нужный. В постэкспериментальной анкете, нацеленной на выяснение предположений испытуемых о сути исследования и их впечатлениях, было встречено лишь одно упоминание о возможной связи замысла с эмоциогенным сюжетом.

Результаты

Влияние вербальной информации о человеке на результаты оценивания его качеств и прогноз его поведения в ситуациях

1. Инструкция (вербальная информация) больше влияет на прогноз поведения персонажей, чем на оценку их качеств, причем в случае с женским персонажем это влияние несколько более выражено (см. Таблица 5, N2,3).
2. В любом случае такие данные можно было бы рассматривать как признак расщепления двух систем ответов, их относительной независимости, если бы не исчезновение этой тенденции при объединении оценок по двум персонажам (см. Таблица 5, N1) и при отдельном рассмотрении оценок испытуемых мужчин и женщин (см. Таблица 5, N4,5).

3. Влияние вербальной инструкции более выражено при оценке качеств персонажа противоположного пола у испытуемых мужчин (см. Таблица 5, N4,5).

Таблица 5. Влияние вербальной информации на результат оценивания качеств и прогноз поведения персонажей испытуемыми в целом, мужчинами и женщинами в отдельности

N	Персонажи	Переменные	Коэффициент детерминации R-квадрат	
			<i>мужчины</i>	<i>женщины</i>
Инструкция				
1.	Оба персонажа	Качества	0.72	
		Прогноз поведения	0.77	
2.	Женский персонаж	Качества	0.41	
		Прогноз поведения	0.56	
3.	Мужской персонаж	Качества	0.27	
		Прогноз поведения	0.51	
			Испытуемые	
			<i>мужчины</i>	<i>женщины</i>
4.	Женский персонаж	Качества	0.91	0.89
		Прогноз поведения	0.79	0.86
5.	Мужской персонаж	Качества	0.74	0.76
		Прогноз поведения	0.85	0.58

4. Результаты факторного анализа дают некоторое подтверждение расщепления двух подсистем ответов - оценок качеств и прогнозов поведения в ситуациях. В случае факторизации ответов, представляющих один тип ответов (следовательно, компонент социального интеллекта) для отдельного персонажа, факторная структура оказывается более выраженной, чем при объединении двух типов ответов по персонажу.

5. Если принять коэффициент корреляции между ответами о качествах персонажа и прогнозе его поведения в ситуациях как возможный критерий зрелости (выраженности) социального интеллекта, то уровень его развития у испытуемых можно охарактеризовать как средний ($r_{\max}=0.36-0.4$).

Влияние эмоционального состояния на результаты оценивания качеств и прогноз поведения персонажей в конкретных ситуациях

6. Эмоциональная активация одинаково связана с оценкой качеств и прогнозом поведения (таблица 6, N6), но существенно больше влияет на оценку качеств и прогноз поведения женского персонажа (таблица 6, N7, 8).

Таблица 6. Влияние эмоционального состояния на результат оценивания качеств и прогноз поведения персонажей испытуемыми в целом, мужчинами и женщинами в отдельности

N	Персонажи	Переменные	Коэффициент детерминации R-квадрат	
			мужчины	женщины
Эмоциональное состояние				
6.	Оба персонажа	Качества	0.66	
		Прогноз поведения	0.7	
7.	Женский персонаж	Качества	0.45	
		Прогноз поведения	0.47	
8.	Мужской персонаж	Качества	0.21	
		Прогноз поведения	0.27	
			Испытуемые	
			<i>мужчины</i>	<i>женщины</i>
9.	Женский персонаж	Качества	0.73	0.89
		Прогноз поведения	0.52	0.9
10.	Мужской персонаж	Качества	0.72	0.64
		Прогноз поведения	0.45	0.6

7. Пол испытуемых примерно одинаково связан со всеми оценками, кроме оценок качеств мужчин, где эта связь выше (таблица 7, N11,12,13).

Таблица 7. Влияние пола испытуемых на результат оценивания качеств персонажей и прогноз их поведения

N	Персонажи	Переменные	Коэффициент детерминации R-квадрат	
			мужчины	женщины
Пол				
11.	Оба персонажа	Качества	0.65	
		Прогноз поведения	0.61	
12.	Женский персонаж	Качества	0.33	
		Прогноз поведения	0.37	
13.	Мужской персонаж	Качества	0.5	
		Прогноз поведения	0.4	

2.3. Обсуждение результатов первого этапа исследования

Результаты первого этапа исследования не дают оснований говорить о выделении вербализованного и невербализованного компонентов социального интеллекта как относительно независимых. Как в случае предъявления инструкции, так и в случае варьирования эмоциональным состоянием, их влияние наблюдается и на качественные, и ситуационные оценки, в то время как предполагалось, что оно будет затрагивать одну систему ответов.

В целом гипотеза о большем влиянии инструкции на оценку качеств социального объекта (вербализованный компонент социального интеллекта) не нашла экспериментального подтверждения, был получен обратный гипотетическому предположению результат – влияние оказалось бóльшим на прогноз поведения. Можно выдвинуть два предположения, объясняющие произведённый вербальным сообщением эффект.

Первое возможное объяснение касается особенностей содержания инструкции, в котором отсутствовали качественные оценки в форме эпитетов (например, что некий персонаж - негодяй) и давалось скорее ситуационное, событийное описание истории отношений персонажей. Вероятно, это как раз тот случай, когда вербальная информация оказывается релевантной для системы невербальных репрезентаций. Постфактум экспериментальную инструкцию можно оценить как нейтральное сообщение.

Например, Д. Е. Карлстон продемонстрировал, что вербальная интерференция оказывает бóльшее влияние на суждения о чертах оцениваемого человека, чем на суждения о его внешней привлекательности (последние базируются на опыте визуального восприятия). В качестве интерферирующей информации Карлстоном использовались формулировки типа: «Друзья считают его очень умным. Его средний бал - 4,0, он успешно сдаёт абсолютно все экзамены».

Такая интерпретация, однако, противоречит факту, полученному Дж. С. Улеманом (цит. по: Sherman et al., 1989). Им было показано, что спонтанные умозаключения (inferences) о чертах возможны как после предъявления информации как о действиях (поступках, событиях), так и о чертах. Поэтому это объяснение представляется возможным, но не исчерпывающим.

Второе возможное объяснение имеет отношение к интерференции, возникшей из-за множественности параметров оценивания. В нашем случае нет строгого соответствия между содержанием инструкции и содержанием задания: предполагается, что некоторая вербализованная информация об отношениях персонажей скажется на оценивании набора их качеств. Строгое соответствие могло бы заключаться, например, в том, что в инструкции персонаж характеризуется по какому-либо одному качеству (умный-глупый), а в задании по этому же признаку оценивается, что делает возможным более чёткий контроль эффекта. В этом отношении инструкция, созданная нами, отлична от инструкций, использовавшихся в вышеописанных исследованиях Карлстона и Улемана.

Вероятно, "размывание" эффекта вербального сообщения оказалось обусловленным недифференцированностью инструкции, с одной стороны, и спецификой статистического метода обработки (регрессионного анализа), предполагающего охват всего пространства ответов для оценки связи между переменными, с другой.

Гипотеза о бóльшем влиянии инструкции на оценку качеств персонажа противоположного пола нашла своё подтверждение только в отношении испытуемых мужского пола. Мы предполагали, что идентификация с персонажем приводит к расширению невербального опыта и, как следствие, меньшей подверженности влиянию словесно оформленных сообщений о персонаже своего пола. Это оказалось верным только в отношении мужчин, что несколько парадоксально в свете многочисленных данных о большей выраженности эмпатии у женщин (Лабунская, 1981; Markus, Lehman, 2002).

Возможно, психологические особенности подросткового возраста, связанные с обострённым восприятием межличностных отношений, делают выборку не самой оптимальной для изучения структуры социального интеллекта как сформировавшегося образования.

Одинаковое влияние эмоциональной преднастройки на две системы ответов также не дает нам оснований с уверенностью разделять их, скорее позволяет в первом приближении предположить доминирование эмоционального воздействия над инструкцией. Речь идет только о предположении, поскольку экспериментальный план был реализован не полностью, и в нашем распоряжении данные только 3-х групп, что исключило возможность статистической проверки гипотезы.

Большее влияние эмоциональной преднастройки на представления о женском персонаже - результат, объяснение которого может представлять интерес в отношении развития темы половых различий. Согласно данным Дж. Форгаса, аффект сильнее влияет на более сложную когнитивную деятельность (Форгас, 2001). В спроектированной им экспериментальной ситуации испытуемым предлагалось составить суждения о двух парах - "типичной", в которой оба партнёра стоят друг друга, и "нетипичной", в которой партнёры существенно различаются по возрасту, степени привлекательности, особенностям имиджа и т.д. Эффект эмоционального состояния оказался максимальным в случае оценивания необычных пар. Можно предположить, что в нашем случае женский персонаж является более противоречивым, сложным для оценивания по сравнению с мужским. Однако статистическая проверка такой гипотезы дала отрицательный результат - подтвердить большой разброс оценок женского персонажа не удалось.

Основания для пересмотра исходной теоретической модели

Особенности реализованной экспериментальной ситуации и её элементов (в частности, содержания инструкции и заданий для оценки персонажей) соответствуют первоначальному пониманию явления. Его суть заключалась в

признании того, что расхождение между вербализованным и невербализованным знанием можно раскрыть, манипулируя типом представления информации субъекту. Однако, возможно, не только тип информации, но и характеристики содержания, источник сообщения могут иметь значение.

Те же рассуждения можно отнести и к результатам, касающимся влияния эмоционального состояния одновременно на качественные и ситуационные оценки, а не на ситуационные в большей степени, как предполагалось первоначально. Соотношение "знак эмоционального состояния - прогноз поведения в той или иной ситуации" не конкретизировано. Всё это приводит к мысли о необходимости пересмотра исходной теоретической модели как основы исследования в следующих аспектах.

1. **Изменить характер и источник вербальной информации.** Речь идёт о том, что вербальная информация может быть не просто представлена субъекту как внешнее воздействие, а им продуцирована (*стрелка ВЕРБАЛИЗАЦИЯ на рисунке 1*), и кроме этого носить обобщающий характер. Прибегая к ситуации, в которой испытуемый вербализует свой опыт восприятия, формулирует наивную теорию некоторого психологического свойства в виде абстрактного прототипа, а затем непосредственно оценивает выраженность данного свойства (*стрелка к СЛОВЕСНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ ЛЮДЕЙ на рисунке 1*), мы сможем получить представление о большем наборе аспектов, касающихся роли вербализованного социального знания.
2. **Уменьшить количество параметров оценивания.** Признавая наличие вербальной и невербальной плоскостей репрезентации знания, соотносимых между собой как знак и смысл, следует предположить в каждой из них наличие определённых семантических полей. Можно предположить, что, влияя, например, на представление испытуемого о доброте человека, мы тем самым влияем и на представления о его щедрости или искренности. Признавая высокую динамичность

процесса взаимных влияний содержаний вербализованного и невербализованного, "поймать" механизм влияния на элемент подобного семантического поля в действии возможно только с обращением к достаточно простым точечным стимулам. Таким параметром на втором этапе исследования был выбран интеллект другого человека, то есть оценка его общих способностей. Мы полагаем, что по сравнению с опознаванием эмоциональных состояний и черт оценка интеллекта другого человека является более сложной задачей, так его поведенческие признаки менее экспрессивны и очевидны.

3. **Создать экологически валидную экспериментальную ситуацию** на материале оценивания настоящих людей (а не персонажей), о психологических особенностях которых имеются объективные данные.

2.4. Программа и результаты второго этапа исследования

На данном этапе исследования мы попытались дать ответы на **следующие вопросы**:

- Насколько точной может быть субъективная оценка интеллекта человека после просмотра короткого видеосюжета, напрямую не предназначенного для раскрытия его способностей?
- Связано ли наличие вербализаций с результатом (точностью) оценивания интеллекта другого человека?
- Как связаны конкретные вербализуемые содержания (декларации) с результатом оценивания интеллекта другого человека? Какие содержания составляют ту самую имплицитную теорию, на основе которой реально происходит оценка?
- Как связаны вербализуемые содержания с тестовой оценкой интеллекта?

- Влияет ли пол оценивающих и оцениваемых людей на результат оценки интеллекта?
- Влияет ли уровень интеллекта оцениваемого объекта на точность оценивания интеллекта?

Цель исследования – выявление и описание вербализованного и невербализованного компонентов социального интеллекта на примере непосредственного оценивания интеллекта по первому впечатлению.

Объект – вербализованный и невербализованный компоненты социального интеллекта.

Предмет – влияние наличия и характера вербализаций на функционирование вербализованного и невербализованного компонентов социального интеллекта.

Гипотезы исследования:

1. Вербализация признаков, на основе которых происходит субъективная оценка интеллекта, оказывает влияние на её точность как в целом по детям, так и по детям разного пола и уровня интеллекта.
2. Содержания вербализаций (описанные признаки поведения) различаются в отношении их связи с объективной (тестовой) и субъективной оценками интеллекта.
3. Наличие вербализаций и их характер (уклон в описание признаков ума или глупости) определяет различия в оценке детей с высоким и низким уровнем интеллекта.

Методы исследования

План эксперимента

В качестве независимой переменной в эксперименте выступило наличие/отсутствие вербализации, в качестве зависимых – субъективные оценки интеллекта. Пол испытуемых и детей (объектов оценивания), возраст испытуемых, характер их вербализаций рассматривались в качестве дополнительных переменных.

Психодиагностические методики

Для диагностики интеллекта детей, выступивших объектами оценивания, использовались Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена, вариант тестирования с ограничением времени (Равен Дж.К., Курт Дж.Х., Равен Дж., 1996). Тестовые значения были скорректированы с учётом возрастных групп.

Для статистической обработки данных применялись:

1. t-критерий для независимых выборок;
2. критерий Колмогорова-Смирнова для оценки нормальности распределения;
3. коэффициент корреляции Пирсона;
4. для оценки согласованности экспертных оценок коэффициент альфа Кронбаха;
5. множественный регрессионный анализ (прямой и обратный пошаговый);
6. факторный анализ – выделение факторов методом главных компонент с последующим вращением, максимизирующим дисперсию (Varimax Raw).

Описание экспериментальной методики, процедуры и испытуемых

1. Формальные характеристики видеоматериала

Для достижения поставленной цели был сконструирован оригинальный видеоматериал, представляющий собой последовательность отрывков, в которых были сняты 42 ребёнка-второклассника, 21 девочка и 21 мальчик, в возрасте от 7 до 9 лет (средний возраст 8,7, стандартное отклонение 0,39). Среди них в равном соотношении представлены дети с высоким и низким интеллектом по тесту Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена (в дальнейшем мы будем называть их «умные» и «глупые» по тесту). В каждом отрывке был снят один ребёнок. Последовательность отрывков выстроена случайным образом. Один отрывок представлял собой одно задание.

Задания были пронумерованы и сгруппированы в 4 серии. В начале каждой серии помещался титр «СЕРИЯ 1 (2, 3, 4)». Каждому заданию серии предшествовал порядковый номер, по окончании давалась 5-секундная пауза, в течение которой выполнялось задание.

Первая серия включала 6 заданий, в которых были представлены дети с самыми высоким, самыми низким и средним интеллектом (2, 2 и 2 соответственно, 50% мальчики, 50% девочки) в случайном порядке. Предназначение этой серии заключалось в том, чтобы дать возможность испытуемым ознакомиться с материалом и скоростью его предъявления. По окончании первой серии на экране появлялся титр «поставьте баллы», одновременно предъявлялись фотографии детей данной серии с порядковыми номерами и давалось время на выполнение всех заданий серии (см. Приложение 4).

Вторая, третья и четвёртая серия включали по 12 заданий. После титульного титра «СЕРИЯ 2 (3, 4)», предъявлялся титр «ставьте баллы после каждого отрывка», после каждого задания – 5-секундная пауза для его выполнения.

2. Содержательная характеристика видеоматериала

Целью сконструированной ситуации общения являлось формирование первого впечатления о ребёнке, как можно более целостного, минутного, непосредственного. Её особенностями были намеренная простота и естественность, неучебный характер, т. е. отсутствие намерения «раскрыть» интеллектуальные способности ребёнка, краткость (от 1 до 3 минут в зависимости от особенностей реагирования ребёнка). Можно утверждать, что данная ситуация характеризуется высокой степенью экологической валидности.

Ребёнок входил в комнату, по приглашению взрослого садился за стол, на котором под платком лежал набор предметов (мягкая игрушка, наручные часы, ручка, соска, помада, скрепка, книга, дудка, карта метро и т.д.). Съёмка

скрытой камерой начиналась момента задания ребёнку первого вопроса и была построена так, что ребёнок находился в центре кадра, а экспериментатор не был виден (см. Приложение 4). Ребёнку задавались вопросы о его имени и возрасте, предлагалось рассмотреть предметы на столе под платком, выбрать тот, который ему нравится больше всего, а затем объяснить, почему, и тот, который кажется ему самым ненужным, а затем объяснить, почему (см. Приложение 5).

3. Инструкции к экспериментальному заданию

В инструкции контрольной группе сообщалось, что эксперимент посвящён изучению психологической проницательности и интуиции, описывался видеоматериал и ситуация, в которой были сняты дети, разъяснялось задание (оценка интеллекта по 5-балльной шкале, в которой 1 означала «очень глупый», 5 – «очень умный»). Разъяснялось, что:

- последовательность детей выстроена случайно;
- ситуация съёмки напрямую не предназначена для раскрытия интеллекта, а задана исключительно для того, чтобы показать ребёнка;
- различия в возрасте детей (ситуация вынуждала ребёнка назвать свой возраст, и наблюдалось варьирование от 7 до 9 лет) не стоит учитывать при оценивании.

Та же инструкция была дана экспериментальной группе, однако после выполнения первой серии заданий предъявлялась и дополнительная, в которой испытуемым предлагалось сообщить, на основе каких признаков они заключили, что ребёнок развит в умственном отношении в большей или меньшей степени, и описать, как каждый из признаков выражен у детей с разным уровнем интеллекта (см. Приложение 6).

4. Характеристики испытуемых и процедуры эксперимента

Испытуемыми выступили студенты вузов и музыкального училища 1–3 курсов разных специальностей (психология, фортепиано, менеджмент, экономика, прикладная информатика) – всего 81 испытуемый, 21 юноша (26%), 60 девушек (74%).

Экспериментальная группа: 45 испытуемых, 10 юношей (22%), 35 девушек (88%), в возрасте от 17 до 23 лет (средний возраст – 18,9, стандартное отклонение – 1,57).

Контрольная группа: 36 испытуемых, 11 юношей (31%), 25 девушек (69%), в возрасте от 17 до 23 лет (средний возраст – 18,7, стандартное отклонение – 1,55).

В ходе эксперимента, который проводился в групповой форме (в среднем по 10–14 человек), испытуемым раздавались бланки для ответов с инструкцией, отводилось время на ознакомление с ней и уточнение деталей (вопросы экспериментатору), демонстрировался видеоматериал, по мере просмотра которого испытуемые выполняли задание в течение часа (контрольная группа). В экспериментальной группе после выполнения первой серии задания экспериментатор прерывал работу, предъявлялась дополнительная письменная инструкция, давалось необходимое (без ограничений) время на её выполнение; работа возобновлялась.

5. Характеристики экспертов. Процедура экспертной оценки

Экспертами, оценивавшими поведенческие характеристики детей, снятых на видео, были 4 человека (1 мужчина, 3 женщины), имеющие психологическое или педагогическое образование и опыт практической работы с детьми данного возраста.

Процедура экспертной оценки заключалась в просмотре видеоматериала и кодировании выраженности критериев по 3-балльной шкале по каждому из объектов последовательно. Критерии, по которым проводилась экспертная оценка, источник их формулировки (испытуемые или экспериментатор), согласованность экспертных оценок представлены в таблице 8.

Таблица 8. Критерии оценки объектов, источник формулировки, согласованность экспертных оценок

№	Критерии оценки объектов	Источник формулировки (э – экспериментатор, и – испытуемые)	Согласованность экспертных оценок (коэфф. альфа Кронбаха)
	<i>Факторы «большой пятёрки»</i>		
1	Экстраверсия	э	0,72
2	Дружелюбие	э	0,68
3	Добросовестность (сознательность)	э	0,67
4	Нейротизм (эмоциональная нестабильность)*	э	0,07
5	Культура, воспитанность, вежливость	и	0,72
	<i>Общие психологические оценки</i>		
6	Сосредоточенность	и	0,75
7	Скромность, застенчивость	и	0,74
8	Опрятность	и	0,6
9	Общительность, контактность	и	0,78
	<i>Особенности взаимодействия с экспериментатором</i>		
10	Спокойствие при разговоре с экспериментатором	и	0,71
11	Визуальный контакт с экспериментатором	и	0,54
	<i>Особенности выбора предметов</i>		
12	Сомнения по поводу выбора одного из предметов	и	0,66
13	Длительность размышления (быстрота ответа на вопросы о предметах)	и	0,83
	<i>Особенности аргументации</i>		
14	Уверенность аргументации	и	0,71
15	Функциональная аргументация выбора понравившегося предмета (подчёркивание его практичности, нужности, а не привлекательности)	и	0,86
16	Аргументация по типу “ <u>мы</u> (я) уже большие (большой), <u>нам</u> этот предмет не нужен”	и	0,87
17	Оригинальность ответов	и	0,77
18	Выделение причинно-следственных связей в аргументации	и	0,5
	<i>Особенности рассматривания предметов</i>		

Таблица 8 (продолжение). Критерии оценки объектов, источник формулировки, согласованность экспертных оценок

№	Критерии оценки объектов	Источник формулировки (э – экспериментатор, и – испытуемые)	Согласованность экспертных оценок (коэфф. альфа Кронбаха)
19	Проговаривание вслух при рассматривании предметов	и	0,96
20	Снятие платка (не снял; приподнял, но не снял; убрал в сторону)	и	0,97
21	Тщательность рассматривания предметов	и	0,82
22	Привставание при рассматривании предметов	и	0,77
23	Скорость рассматривания предметов	и	0,7
	<i>Особенности речи</i>		
24	Широта словарного запаса	и	0,6
25	Громкость речи	и	0,8
26	Внятность (чёткость) речи	и	0,69
27	Правильность построения речи	и	0,52
28	Использование слов-паразитов	и	0,74
29	Наличие в речи прилагательных, слов субъективной оценки	и	0,81
30	Быстрота, скорость речи	и	0,59
31	Развёрнутость ответов	и	0,75
32	Точность, конкретность ответа	и	0,59
	<i>Особенности невербального поведения</i>		
33	Выразительность мимики, взгляда	и	0,64
34	Активность жестикуляции, быстрота движений	и	0,51
35	Статичность позы	и	0,64

* Нейротизм оказался единственным критерием, согласованность оценок по которому оказалась чрезвычайно низкой.

Как уже отмечалось выше, в исследованиях, посвящённых оцениванию интеллекта, проводился анализ связи поведенческих характеристик объекта с его субъективной или объективной оценкой. Их набор определяется целями исследования и может охватывать, например, особенности речи, взаимодействия с партнёром (например, время удерживания визуального контакта при произнесении собственной реплики), внешнего вида (наличие бороды) и т.д. В нашем случае критерии охватывают разнообразные

особенности: от внешних поведенческих, регистрация которых не представляет труда из-за их конкретности (например, привставание при рассматривании предметов) до более субъективных и обобщенных (например, общительность, воспитанность). Критерии были сгруппированы в несколько разделов для упорядочения работы экспертов.

К критериям, построенным на декларированных испытуемыми признаках, экспериментатором были добавлены факторы «Большой пятёрки».

Результаты

Влияние наличия вербализации на субъективное оценивание интеллекта: различия в точности

В качестве показателей, характеризующих результаты оценивания интеллекта, были приняты коэффициент корреляции оценок интеллекта, данных испытуемыми или испытуемым, с тестовой оценкой, а также разница между средними оценками, данными испытуемым «умным» и «глупым» по тесту детям.

1) Общие коэффициенты корреляции субъективных оценок интеллекта с тестовыми, которые мы приняли за меру точности оценивания, в экспериментальной и контрольной группе составили 0,14 и 0,24 соответственно, в целом по выборке 0,19. Разброс индивидуальных значений коэффициентов корреляции лежит в интервале от -0,19 до 0,48 (см. Таблица 9). По сравнению с известными данными такой уровень точности невелик. Возможное объяснение причин этого явления будет предложено ниже.

2) Различия в средних коэффициентах корреляции в экспериментальной и контрольной группах в целом по всей совокупности объектов представлены в (см. Таблица 9). Гипотеза о большей точности при интуитивном типе оценивания нашла своё подтверждение. Результаты в отношении групп

детей, выделенных по признакам пола и уровня интеллекта, будут подробно описаны ниже.

3) Средние показатели индивидуальной чувствительности в субъективном оценивании интеллекта (рассчитываемые как разница между средними оценками «умных» и «глупых» детей) значимо выше в контрольной группе по сравнению с экспериментальной (t -критерий=-2,74, $p<0,01$) (см. Таблица 9).

Таблица 9. Показатели точности и чувствительности в оценивании интеллекта в целом по детям в экспериментальной и контрольной группах

Группы детей	Экспериментальная группа (наличие вербализаций)	Контрольная группа (отсутствие вербализаций)
Общие коэффициенты корреляции		
Все дети	0,14	0,24
Различия средних коэффициентов корреляции (по t-критерию Стьюдента)		
Все дети	0,07 * (станд. откл. 0,14, размах (-0,19) – 0,43)	0,14 * (станд откл. 0,15, размах (-0,13) – 0,48)
Различия средних показателей чувствительности (по t-критерию Стьюдента)		
Все дети	0,23 **	0,4 **

* $p<0,06$, ** $p<0,01$.

4) Большая выраженность факторной структуры в экспериментальной группе (таблица 10) позволяет утверждать о меньшей дифференцированности объектов оценивания при наличии вербализаций.

Таблица 10. Собственные значения факторов (метод главных компонент) в экспериментальной и контрольной группах

Фактор	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Собственное значение	% общей дисперсии	Собственное значение	% общей дисперсии
1	7,15	21,03	4,35	12,79
2	2,92	8,58	3,88	11,4
3	2,37	6,96	3,08	9,07
4	2,3	6,77	2,69	7,92
5	2,08	6,11	2,29	6,73

5) Значимых различий между испытуемыми мужского и женского пола, а также между испытуемыми двух возрастных групп (17–19 лет и 20–23 года) в точности оценивания интеллекта и в выраженности индивидуальной чувствительности в оценивании не выявлено.

Таким образом, гипотеза о влиянии вербализации признаков, на основе которых происходит субъективная оценка интеллекта, на её точность подтверждена в целом, т.е. в отношении всех детей без учёта их пола и уровня развития интеллекта (данный вопрос будет рассмотрен ниже в отдельном параграфе). Возникают следующие вопросы: как связано содержание вербализаций с субъективной и объективной оценками интеллекта (гипотеза 2)? Насколько сформулированные испытуемыми признаки интеллектуального поведения позволяют объяснить производимую ими оценку интеллекта?

Связь содержания вербализаций с субъективной и объективной оценками интеллекта

Сформулированные испытуемыми экспериментальной группы признаки поведения, различающие «умных» и «глупых», были систематизированы в 35 более общих критериев, выраженность которых у детей оценивалась экспертами по вышеописанной процедуре. Принимая экспертные оценки выраженности обобщенных признаков как объективные, мы с помощью метода обратной пошаговой регрессии раскрыли связь данных критериев с:

- 1) с тестовой оценкой интеллекта;
- 2) оценками интеллекта контрольной и экспериментальной группами;
- 3) индивидуальными оценками интеллекта (для каждого испытуемого).

В этой статистической процедуре зависимыми переменными выступили тестовая оценка интеллекта, оценки в группах в условиях наличия и отсутствия вербализации, независимой – объективная (экспертная) оценка указанных критериев. Совокупности значимых

регрессоров для групп и отдельных испытуемых являются по сути дела имплицитными теориями, на основе которых реально происходит оценивание интеллекта данными субъектами. В таблице 11 представлены бета-коэффициенты и коэффициенты детерминации для значимых предикторов.

Таблица 11. Связь вербализованных признаков интеллекта (критериев оценки детей) с тестовой оценкой интеллекта и оценками контрольной и экспериментальной групп (значения бета-коэффициентов значимых регрессоров для вышперечисленных зависимых переменных; метод обратной пошаговой множественной регрессии, $p < 0,01$)

Критерии оценки объектов	Оценка интеллекта по тесту СПМ Дж. Равена	Оценка интеллекта экспериментальной группой	Оценка интеллекта контрольной группой
	<i>Значения бета-коэффициентов</i>		
Культура, воспитанность, вежливость	0,48		0,42
Сосредоточенность		0,41	
Длительность размышления (быстрота ответа на вопрос)		-0,59	-0,65
Снятие платка (не снял; приподнял, но не снял; убрал в сторону)			0,54
Тщательность рассматривания предметов		0,3	
<i>Коэффициент детерминации R-квадрат</i>	0,23	0,76	0,69
<i>Различие средних коэффициентов детерминации R-квадрат (по t-критерию Стьюдента, $p < 0,13$)</i>		0,36	0,3

- 1) Значение коэффициента детерминации R-квадрат для тестовой оценки интеллекта (0,23) существенно меньше, чем для оценок, данных экспериментальной (0,76) и контрольной (0,69) группами. Это означает, что совокупность критериев оценки объектов, сформулированных испытуемыми, является моделью с большей предсказательной силой для «воспринимаемого», а не объективного интеллекта.

- 2) Различие коэффициентов детерминации для групп в условиях наличия и отсутствия вербализаций намечает тенденцию большей ориентации на вербализуемые признаки для тех испытуемых, которые давали словесные отчёты.
- 3) Различие средних коэффициентов детерминации свидетельствует в пользу того, что оценки в условиях вербализации в большей степени детерминированы данными критериями (t -критерий=1,51, $p<0,13$).
- 4) Оценка интеллекта по тесту Дж. Равена оказалась связанной с единственным критерием – «культура, воспитанность, вежливость».
- 5) Оценка интеллекта экспериментальной группой положительно связана с критериями «сосредоточенность» и «тщательность рассматривания предметов», отрицательно – с «длительностью размышления».
- 6) Оценка интеллекта контрольной группой положительно связана с критериями «культура, воспитанность, вежливость», «снятие платка», отрицательно – с «длительностью размышления».

Таким образом, мы можем утверждать, что содержание вербализаций в большей степени связано с восприятием и субъективным оцениванием интеллекта, чем с его объективной оценкой. Оно также объясняет субъективное оценивание интеллекта в большей мере в ситуации, когда воспринимающий оформляет свой опыт в слова, по сравнению с ситуацией молчаливо-интуитивного оценивания.

Общим для обеих групп действенным ориентиром в оценке интеллекта стала длительность размышления ребёнка при ответе на вопросы: чем медленнее реагирует ребёнок, тем менее он умён. Специфическими для экспериментальной группы ориентирами явилась сосредоточенность и тщательность рассматривания предметов. Последнее можно более развёрнуто охарактеризовать (по разъяснениям содержания критерия для экспертов) как увлечённость рассматриванием: берёт ли предметы в руки, рассматривает все или выборочно, переворачивает ли, раскладывает ли по столу, делает ли это с интересом. Негативным полюсом данного критерия

является «поверхностность рассматривания предметов». Контрольная группа ориентируется на «культуру, воспитанность, вежливость» (положительно связанную в свою очередь с тестовой оценкой интеллекта), а также на критерий «снятие платка». Последний требует пояснений: в данном случае оценивался один жест, который был первым по ходу ситуации, а именно – манипуляция с платком после предложения экспериментатора рассмотреть под ним предметы. Поведение варьировалось от свободного, быстрого снятия платка и откладывания его в сторону до робкого приподнимания или попыток рассмотреть спрятанное, не касаясь его совсем. Этот жест можно вольно трактовать как своеобразный индикатор смелости, открытости в разговоре.

7) Факторный анализ, проведённый по индивидуально-значимым для испытуемых критериям, свидетельствует о наличии такого приоритетного фактора в оценивании как «замкнутость, закрытость» (экстраверсия (-0,65), дружелюбие (-0,73), развёрнутость ответов (-0,57)).

8) Экспериментальная группа в большей степени, чем контрольная, ориентируется на декларируемые ею критерии. Коэффициенты детерминации R-квадрат, полученные в результате применения метода множественной регрессии (зависимые переменные – субъективные оценки интеллекта, независимые – сформулированные экспериментальной группой критерии), составили 0.95 и 0.89 соответственно. В данном расчёте из перечня критериев были исключены добавленные экспериментатором параметры.

Влияние вербализации на точность оценивания детей разного пола и уровня интеллекта

Возвратимся к первой гипотезе о влиянии вербализации признаков, на основе которых принимается решение об уровне интеллекта, на точность оценивания детей разного пола и уровня интеллекта. Она нашла свое частичное подтверждение (таблица 12).

1) Интересным представляется факт наличия отрицательных коэффициентов корреляции, то есть своеобразной инвертированной точности оценивания интеллекта «глупых» детей как в контрольной, так и в экспериментальной группах ($r=-0.47$ ($p<0.05$)). Дети, относящиеся к крайним областям распределения по уровню интеллекта, субъективно оцениваются как более умные, т.е. «глупые» дети оцениваются с точностью до наоборот. Наиболее глупыми воспринимаются дети со средним интеллектом.

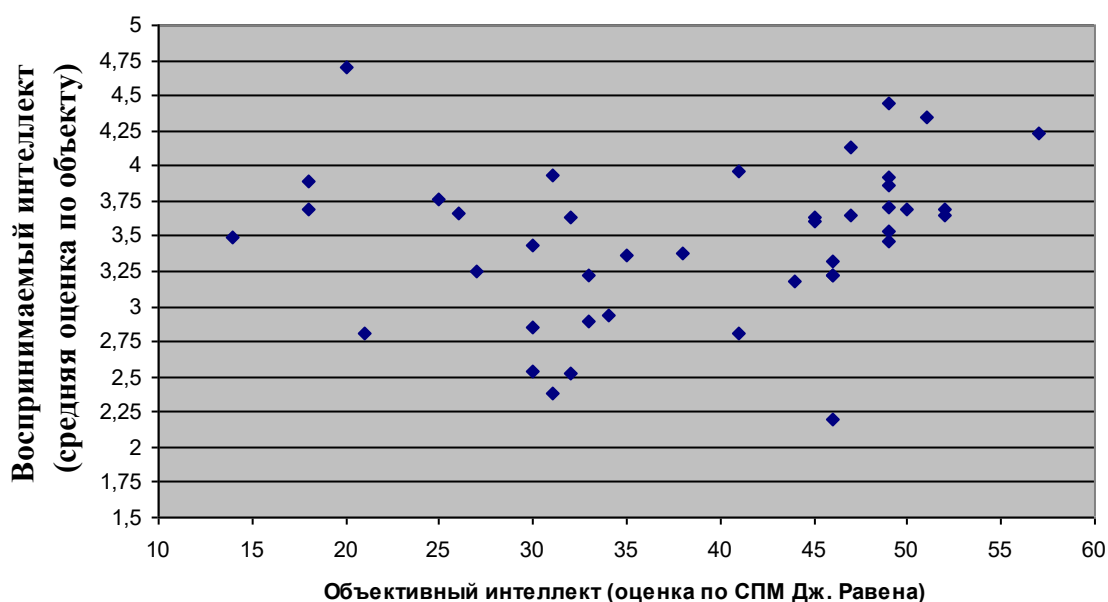
Таблица 12. Показатели точности субъективного оценивания интеллекта по группам детей по всем испытуемым, в экспериментальной и контрольной группах

Группы детей	Все испытуемые	Экспериментальная группа (наличие вербализаций)	Контрольная группа (отсутствие вербализаций)
Общие коэффициенты корреляции			
«Глупые»	- 0,47*	-0,43	-0,49 *
«Умные»	0,49*	0,42	0,53 *
Девочки	0,14	-0,15	-0,12
Мальчики	0,52*	0,44*	0,57*
Различия средних коэффициентов корреляции (по t-критерию Стьюдента)			
«Глупые»		-0,26	-0,29
«Умные»		0,21 *	0,31 *
Девочки		-0,08	-0,07
Мальчики		0,24 **	0,36 **

* $p<0,05$, ** $p<0,01$.

На диаграмме рассеяния показана U-образная зависимость между объективным и воспринимаемым интеллектом: очевидно, что существует тенденция восприятия и «глупых», и «умных» детей как интеллектуально развитых. Поскольку в выборку объектов для оценивания вошли дети с крайними значениями по СПМ Дж. Равена (на диаграмме видна лакуна на оси объективной оценки интеллекта в области значений 38-45), мы можем предположить, что для детей среднего уровня интеллекта эффект инвертированной точности будет нулевым.

Диаграмма рассеяния: Зависимость между объективными и субъективными оценками интеллекта



Объясняется ли данный факт описанным в нашей модели механизмом оценивания, т.е. связан ли он с вербализацией? Нами была проведена следующая процедура: по регрессионным уравнениям, раскрывающим связь между признаками интеллектуального поведения, сформулированными испытуемыми, и субъективными оценками интеллекта, были рассчитаны значения т.н. «предсказанного» интеллекта для «глупых» детей.

Коэффициенты корреляции «предсказанного» интеллекта с тестовыми оценками оказались отрицательными: $-0,46$ и $-0,39$ для контрольной и экспериментальной групп соответственно. Это говорит о том, что критерии, которые были сформулированы испытуемыми, в отношении «глупых» детей не действуют, т.е. не позволяют принять верное решение об их уме. Это явление было для нас неожиданным и, как нам представляется, лежит за рамками теоретической модели данного исследования. Признаки поведения, сопутствующие высокому и низкому интеллекту в младшем школьном возрасте, в значительной мере совпадают друг с другом и отличаются от признаков, присущих детям со средним интеллектом. Возможно, это

сходство внешних особенностей крайних групп связано с тем, что их социальная адаптация в сравнении с детьми среднего уровня интеллекта отличается нестандартностью.

2) В целом интеллект мальчиков оценивается с большей точностью, чем интеллект девочек ($r=0.52$ ($p<0.05$) против $r=0.14$ (не знач.)) (см. Таблица 12). В контрольной группе по сравнению с экспериментальной точность оценивания мальчиков, а также «умных по тесту» детей является значимо более высокой.

3) Значимых различий между испытуемыми мужского и женского пола, а также между испытуемыми двух возрастных групп (17-19 лет и 20-23 года) в точности оценивания интеллекта не выявлено.

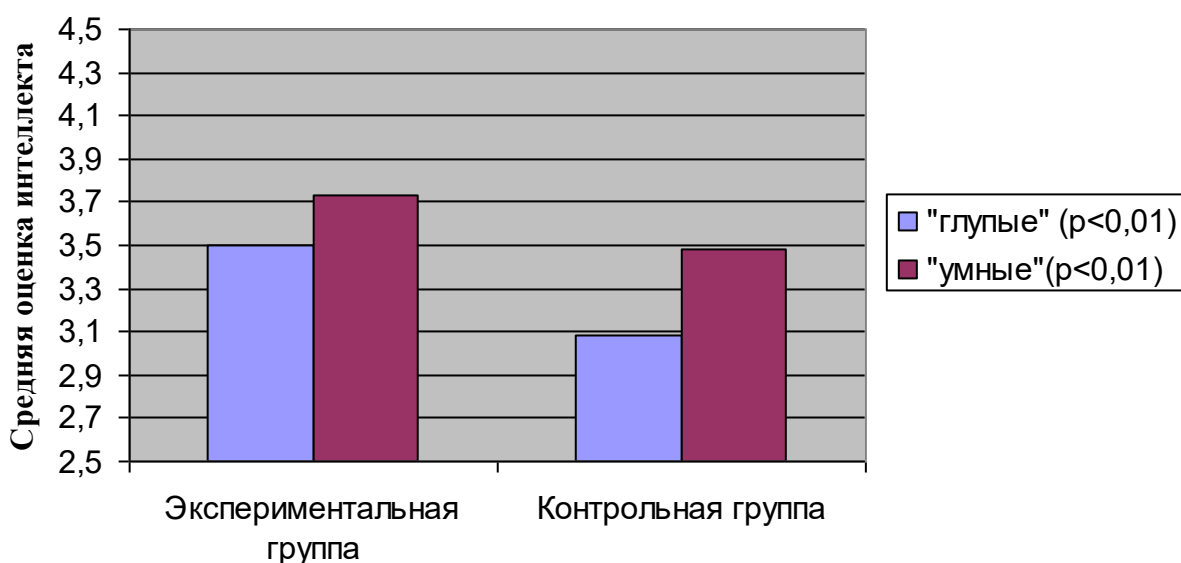
Связь наличия и характера вербализаций с результатами субъективного оценивания детей разного уровня интеллекта

После работы с содержанием речевой продукции мы обратились к изучению возможной связи наличия и характера вербализаций с результатами субъективного оценивания детей разного уровня интеллекта (гипотеза 3).

Получены следующие результаты.

1) Наличие словесного отчёта приводит к тому, что в субъективном оценивании появляется тенденция к повышению приписываемых значений, что, как было показано выше, является менее точным. На диаграмме 1 представлены средние субъективные оценки интеллекта «умных» и «глупых» по тесту детей в экспериментальной и контрольной группах, которые значимо различаются с завышения в первой (t -критерий=5,63, t -критерий=3,83, $p<0,01$).

Диаграмма 1. Влияние вербализации на субъективную оценку интеллекта



Далее словесные отчеты испытуемых экспериментальной группы были рассмотрены с точки зрения:

- количества формулируемых признаков (оно варьировало от 2 до 11);
- наличия уходов в сторону от исполнения инструкции в рассуждениях;
- доли униполярных формулировок признаков интеллектуального поведения (то есть описания одного из полюсов выраженности интеллекта – ума или глупости) в сравнении с биполярными и нейтральными описаниями.

Однако только униполярность описаний в речевой продукции оказалась связанной с субъективным оцениванием. Из 45 испытуемых экспериментальной группы 17 дали описания признаков «умного» поведения (например, «чем умнее ребенок, тем быстрее он отвечает на вопросы, более спокоен»), 3 – «глупого» (например, «чем глупее ребенок, тем менее оригинальные ответы он дает»), 1 – того и другого («умные отвечают быстро, глупые – медленно; умные смотрят в глаза экспериментатору, глупые – нет»), 24 человека не указали, каким образом признаки варьируют в зависимости от уровня интеллекта, просто перечислив их. В дальнейшем при работе мы

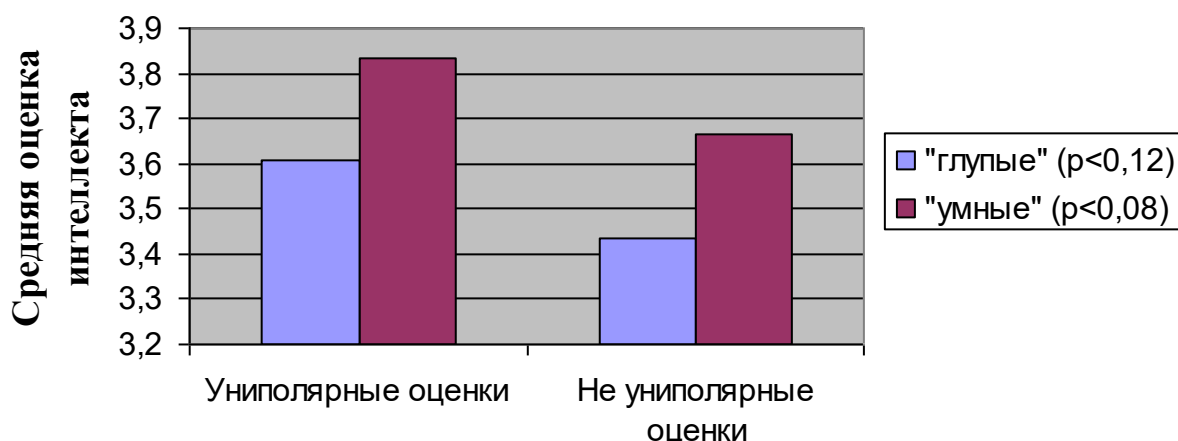
выделили 2 группы: сформулировавшие униполярные признаки в отношении ума (18 человек) и остальные (27 человек).

2) Количество формулируемых признаков и наличие уходов в сторону от исполнения инструкции не связаны с точностью оценивания интеллекта.

3) Средняя субъективная оценка интеллекта в подгруппе, давшей описание эталона «умного поведения» (униполярные вербализации), по детям в целом значимо выше оценок, даваемых теми, кто формулирует признаки интеллекта нейтрально или в отношении глупости (3,72 и 3,55 соответственно, t -критерий=-1,79, $p<0,08$).

На диаграмме 2 показаны значимые различия в оценке «умных» и «глупых» детей в группах, различающихся характером вербализаций.

Диаграмма 2. Влияние характера вербализации на субъективную оценку интеллекта



4) Различия в точности оценивания между испытуемыми экспериментальной группы, давшими униполярные оценки, и остальными не выявлены.

Таким образом, обращение к вербализации и присутствие в ней описаний эталона поведения умного ребёнка приводит к повышению субъективных оценок интеллекта. Описав поведенческие признаки, связанные с интеллектом и особенно полюсом ума, испытуемые склонны преувеличивать уровень его развития у детей.

2.5. Обсуждение результатов второго этапа исследования

2.5.1. Точность субъективного оценивания интеллекта. Её варьирование в зависимости от характеристик оцениваемого человека

По сравнению с приводимыми в литературе данными о точности оценивания интеллекта другого человека в условиях, аналогичным сконструированным в нашей работе, полученные нами общие результаты свидетельствуют о меньшей точности (общий коэффициент корреляции 0,19, экспериментальная группа 0,14, контрольная группа 0,24). 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).

Возможное объяснение может заключаться в различии в возрасте оценивающего и оцениваемого: в упомянутых работах испытуемые оценивали интеллект людей сравнимого с ними возраста (как правило, студенты оценивали студентов или взрослых), в то время как в нашем эксперименте взрослые испытуемые (средний возраст 18,8) оценивали интеллект детей (средний возраст 8,7). Эта задача имеет большую сложность, так как отсутствует возможность идентификации, и при оценивании испытуемым приходится опираться на признаки (осознаваемые или нет), не применимые к ним самим.

Для сравнения интересен факт, что оценивание интеллекта детей данного возраста экспертами также не отличается выдающейся точностью. Например, показано (Леднёва, 2003), что для педагогов начальной школы разных специальностей уровень точности, также рассчитываемый по отношению к тестовой оценке по Равену, колеблется от 0,15 до 0,21. Однако, нужно оговорить, что в работе С. А. Леднёвой рассматривалось сформировавшееся в ходе работы, а не первое впечатление о ребёнке.

Необходимо отметить, что невысокие общие коэффициенты корреляции характеризуют оценки всей выборки детей. При выделении групп детей по уровню интеллекта и полу были получены отличные от нуля значения.

Выявленное отсутствие различий в точности субъективного оценивания интеллекта между мужчинами и женщинами согласуется с данными некоторых исследований межличностного восприятия. Например, в исследовании Д. К. Маркуса и С. Лиман, выполненном на основе модели социальных отношений Дж. Кенни, было показано отсутствие различий между мужчинами и женщинами в точности оценивания незнакомого человека по факторам «большой пятёрки» (Markus, Lehman, 2002). Среди них фактор «Culture» был представлен дихотомией «intelligent – unintelligent». Хотя, необходимо отметить, что по многочисленным данным, женщины облают более высокими способностями к адекватному межличностному оцениванию (Лабунская, 1981, Markus, Lehman, 2002).

Установлен факт зависимости оценки «воспринимаемого» интеллекта от уровня интеллекта ребёнка: чем «умнее» или «глупее» ребёнок по тесту Дж. Равена, тем более умным он воспринимается. Этот факт наблюдается независимо от наличия вербализаций (в контрольной и экспериментальной группах), что позволяет утверждать, что его истоки лежат в особенностях универсальной трактовки нюансов поведения. Признаки поведения, сопутствующие высокому и низкому интеллекту в младшем школьном возрасте, в значительной мере совпадают друг с другом и отличаются от признаков, присущих детям со средним интеллектом.

Сходство особенностей поведения крайних групп детей, возможно, имеет истоки во внешнем проявлении их социальной адаптации в сравнении с детьми среднего уровня интеллекта. Можно предположить, что её главной особенностью является нестандартность, отличность от нормы, распространённого образца поведения.

Причиной сходства может быть и невысокая вариативность поведения в ситуации, в которой дети были сняты. Она не предназначалась для раскрытия способностей: и «умные», и «глупые» по тесту дети ведут себя примерно одинаково, а отличие их манеры вести себя от поведения средней по уровню интеллекта группы может заключаться в большей смелости, спокойствии или каких-то других незафиксированных особенностях поведения.

2.5.2. Влияние вербализации на точность субъективного оценивания интеллекта

Центральная гипотеза исследования – о влиянии наличия вербализаций на точность оценивания – нашла своё подтверждение. Доказательством этому служит факт меньшей точности и чувствительности в субъективном оценивании интеллекта в экспериментальной группе по выборке детей в целом, а также по мальчикам и «умным по тесту» детям.

Эти результаты согласуются с предложенной моделью структуры социального интеллекта. Согласно ей, вербализация является процессом словесного оформления невербального опыта (в данном случае – опыта непосредственного восприятия человека и оценки его интеллекта), его трансформации в форму доступную партнёру по общению. Испытуемые обладают невербальными эталонами («категориями», «прототипами»), которые используются для ориентации в социальном мире, например, для распознавания ума и глупости. При их осознании получают лишь отчасти подобные им содержания, оформленные в слова, прежде всего вследствие того, что невербальное знание динамично, используется автоматически. Следовательно, этот приближенный к невербальному оригиналу вербальный перевод снижает точность оценивания психологического свойства.

Наличие вербализаций в большей степени снижает точность субъективного оценивания интеллекта «умных по тесту» детей в сравнении с «глупыми», а также мальчиков в сравнении с девочками. Возможно группы «умных по тесту» детей и мальчиков отличают некоторые формальные

характеристики (бóльший или меньший разброс внешних признаков, стереотипных черт и их сочетаний), делающие процесс оценивания качественно отличным по субъективной сложности в сравнении с противоположной группой. Например, согласно теории асимметричного приписывания черт G.D. Reeder, M.V. Brewer (цит. по Schneider, 1991, p.549) не все черты равны в отношении их связи с внешними поведенческими проявлениями. Некоторые из них в нашем восприятии допускают большую вариативность поведения (например, упрямец может иногда поступать гибко, это не изменит общего впечатления о нём как об упрямом). Другие более ограничены в этом отношении, а именно: вариативность поведения допускается только для одного полюса черты. Этот полюс автоматически становится более трудным в диагностировании при восприятии человека. К этой группе относятся черты, характеризующие нравственность и способности человека. Показано, что аморальное, высокоинтеллектуальное, экстремальное поведение являются высокодиагностичными, т. е. ведут к более уверенным «умозаключениям» о соответствующих чертах.

2.5.3. Связь наличия и характера вербализаций с результатами субъективного оценивания интеллекта

Обращение к вербализации и присутствие в ней описаний эталона поведения умного ребёнка приводит к повышению субъективных оценок интеллекта. Описав поведенческие признаки, связанные с интеллектом и особенно полюсом ума, испытуемые склонны преувеличивать уровень его развития у детей.

Испытуемые, формулирующие признаки ума, дают более высокие оценки интеллекта, поскольку «позитивные», ассоциирующиеся с умом признаки актуализированы в их письменных отчётах. Деформация процесса непосредственного оценивания происходит за счёт повышенного внимания и обращения к сформулированным признакам с целью подтверждения высказанного.

Мы полагаем, что два описанных факта позволяют высказать предположение о том, что оценка полюсов выраженности интеллекта не является симметричной. Высокие значения интеллекта приписываются субъектам, поведение которых характеризуется некоторыми ярко выраженными отличительными признаками, низкие – тем, у кого они выражены в меньшей степени. Иначе говоря, субъективно ум рассматривается как наличие признака, глупость – как его отсутствие. Глупыми воспринимаются субъекты, внешние особенности поведения которых являются средними, фоновыми, не обращающими на себя внимание.

2.5.4. Связь содержания вербализаций с объективной (тестовой) и субъективной оценками интеллекта

Оценка интеллекта по тесту Дж. Равена оказалась связанной с единственным поведенческим критерием – «культура, воспитанность, вежливость». То есть той внешней характеристикой, по которой наилучшим образом можно предсказать объективный интеллект ребёнка 8-9 лет, является его социальная «зрелость» в плане умения правильно держать себя в общении со взрослыми, вести себя в соответствии с этикетом, отвечать представлениям о воспитанности.

Проведённое ранее исследование (Reynolds, Gifford, 2001) свидетельствует о том, что объективная оценка интеллекта взрослых людей связана положительно со стандартностью использования языка ($r=0.55$), многословием ($r=0.50$), отчётливостью произнесения отдельных слов ($r=0.43$), быстротой речи ($r=0.33$), и отрицательно с наличием запинок в речи ($r=-0.72$), самоуверенностью и привлекательностью. В работе (Murphy et al., 2003) обнаружена положительная связь объективной оценки интеллекта с отзывчивостью по отношению к собеседнику ($r=0.25$), продолжительностью визуального контакта с ним ($r=0.24$), поддержанием визуального контакта во время произнесения своей речи ($r=0.27$) и при слушании собеседника ($r=0.22$), процентом времени, в течение которого удерживался визуальный

контакт, при произнесении своих реплик ($r=0.27$), и отрицательно – с беспокойством ($r=-0.31$).

Среди характеристик поведения, рассматривавшихся в нашем исследовании, присутствовали близкие по смыслу к вышеупомянутым: правильность построения речи, отчётливость речи, быстрота речи, визуальный контакт с экспериментатором (его длительность), спокойствие при разговоре с экспериментатором, однако их предсказательная сила оказалась меньшей, чем сила более общей характеристики – «культура, воспитанность, вежливость».

Этот результат представляется интересным и в том отношении, что тест Равена относится к числу так называемых свободных от культуры тестов. И тем не менее, «на результаты его выполнения чрезвычайно сильно влияет культурная среда: показатели чёрных граждан США значительно ниже, чем показатели белых граждан США и европейцев (аналогично на выборке индейцев); у белых, живущих в высокогорной местности («изолянтов»), показатели ниже, чем у жителей густонаселённых равнин; показатели детей из самых богатых районов США значительно выше средних европейских данных» (Raven J., цит. по Холодной М.А., 2002, с. 251-252).

Установлен факт, что содержание вербализаций в большей степени связано с восприятием и субъективным оцениванием интеллекта, чем с его объективной оценкой. Очевидно, что тестовая оценка интеллекта не тождественна представлениям испытуемых об интеллекте, то есть тому психологическому свойству, которое они оценивают.

Содержание вербализаций также объясняет субъективное оценивание интеллекта в большей мере в ситуации, когда воспринимающий оформляет свой опыт в слова, по сравнению с ситуацией молчаливо-интуитивного оценивания.

Заключение

Пересмотр исходной теоретической модели соотношения двух компонентов социального интеллекта по результатам первого этапа работы привёл к смещению исследовательского акцента с типа репрезентации информации о социальном объекте на источник и содержание вербализаций и обращение к единственному оцениваемому психологическому параметру (интеллект) у реальных социальных объектов. Сравнение результатов двух этапов исследования позволяет сделать предварительное заключение о том, что внутренний источник вербализаций (сам субъект) обладает бóльшим влиянием на результат социального познания, чем варьирование типом представления информации о социальном объекте. Поэтому результаты второго этапа проведённого исследования представляются нам ключевыми и позволяют сделать следующие выводы.

1. Социальный интеллект включает в себя вербализованный и невербализованный компоненты, взаимодействие которых в процессе социального познания находит отражение в его результатах.

2. Центральная гипотеза исследования о влиянии наличия вербальной продукции на результат социального познания нашла своё подтверждение. Наличие вербализаций основ субъективного оценивания ведёт к более высокому и менее точному отражению психологического свойства, в отношении которого были даны словесные объяснения.

3. В вербализованном знании не всегда находят отражение критерии, применяемые при субъективном оценивании психологического свойства. Часть вербализаций оказывается по сути декларативными и не связанными с процессом субъективного оценивания несмотря на сознательные усилия субъекта в их формулировке. Содержание вербализаций в большей мере определяет субъективное оценивание интеллекта при наличии словесного отчёта, чем при его отсутствии.

4. Характер вербализаций (наличие утверждений, касающихся высокой выраженности интеллекта) влияет на результат его субъективного оценивания, сдвигая его в сторону высоких значений, по сравнению с ситуацией, в которой словесное описание затрагивает низкий уровень интеллекта или не характеризует его крайние значения.

5. Субъективная оценка интеллекта является асимметричной в отношении его полюсов: интеллект оценивается как высокий при наличии отличительных признаков поведения, как низкий – при их отсутствии.

6. Зависимость между поведенческими проявлениями психологического свойства и его субъективной оценкой не всегда является прямой: дети, характеризующиеся крайними значениями по выраженности интеллекта, субъективно оцениваются одинаково умными. Таким образом выявлено совпадение особенностей поведения детей с высоким и низким интеллектом в возрасте 8-9 лет и их отличие от особенностей поведения детей со средним уровнем интеллекта

Полученные результаты являются отправной точкой для дальнейших исследований проблемы вербализованного и невербализованного знания в других областях проявления социального интеллекта.

Список таблиц и диаграмм

Таблица 1. Структура теста О'Салливена, Гилфорда (O'Sullivan et al., 1965)

Таблица 2. Структура теста креативного социального интеллекта (Hendricks et al., 1969)

Таблица 3. Точность субъективного оценивания интеллекта на различном экспериментальном материале

Таблица 4. Состав групп эксперимента 1

Таблица 5. Влияние вербальной информации на результат оценивания качеств и прогноз поведения персонажей испытуемыми в целом, мужчинами и женщинами в отдельности

Таблица 6. Влияние эмоционального состояния на результат оценивания качеств и прогноз поведения персонажей испытуемыми в целом, мужчинами и женщинами в отдельности

Таблица 7. Влияние пола испытуемых на результат оценивания качеств персонажей и прогноз их поведения

Таблица 8. Критерии оценки объектов, источник формулировки, согласованность экспертных оценок

Таблица 9. Показатели точности и чувствительности в оценивании интеллекта в целом по детям в экспериментальной и контрольной группах

Таблица 10. Собственные значения факторов (метод главных компонент) в экспериментальной и контрольной группах

Таблица 11. Связь вербализованных признаков интеллекта (критериев оценки детей) с тестовой оценкой интеллекта и оценками контрольной и экспериментальной групп (значения бета-коэффициентов значимых регрессоров для вышеперечисленных зависимых переменных; метод обратной пошаговой множественной регрессии, $p < 0,01$)

Таблица 12. Показатели точности субъективного оценивания интеллекта по группам детей по всем испытуемым, в экспериментальной и контрольной группах

Таблица 13 (приложение 7). Эмпирические данные по экспериментальной группе

Таблица 14 (приложение 8). Эмпирические данные по контрольной группе

Таблица 15 (приложение 9). Индивидуальные коэффициенты детерминации в экспериментальной и контрольной группах (по результатам обработки данных методом множественной регрессии, в которой независимыми переменными выступали вербализованные критерии, зависимой – субъективные оценки интеллекта)

Таблица 16 (приложение 10). Индивидуальные коэффициенты корреляции субъективной и объективной (тестовой) оценок интеллекта в экспериментальной и контрольной группах (показатель точности субъективного оценивания интеллекта)

Диаграмма рассеяния. Зависимость между объективными и субъективными оценками интеллекта

Диаграмма 1. Влияние вербализации на субъективную оценку интеллекта

Диаграмма 2. Влияние характера вербализации на субъективную оценку интеллекта

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал, 1994. т. 15. № 4. с. 39-55
2. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии, 1995, №1, с. 111-131
3. Акимова М.К., Козлова В.Т., Ференс Н.А. Теоретические подходы к диагностике практического мышления // Вопросы психологии, 1999, №1, с. 21-31
4. Андреева Г.М. (а) К проблематике психологии социального познания // Мир психологии, 1999, №3, с. 15-23
5. Андреева Г.М. (б) Социальная перцепция: истоки когнитивной социальной психологии. В кн.: Социальное познание: проблемы и перспективы. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – с. 126-200
6. Бобнева М.И. Специфика социально-психологических свойств и способностей личности / Социальная психология личности. Отв. Ред. Бобнева М.И., Шорохова Е.В., М.: Издательство «Наука», 1979. – с. 42-54
7. Бодалёв А.А. Межличностное познание, децентрация, рефлексия, идентификация, эмпатия и их роль в общении. / Психология общения. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. с. 37-47
8. Бодалёв А.А. О разработке психологии познания людьми друг друга. // Психологический журнал, 1980. т. 1. № 1. с. 21-29
9. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977
10. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 392 с.

11. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер Ком, 1999. -528с.
12. Дружинин В.Н. (совместно с Самсоновой Е.Ю.) Обыденные представления об интеллекте // Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001. – с. 19-32
13. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
14. Дружинин В.Н., Воронин А.Н. Психодиагностические возможности учителя по оценке способностей школьников // Развитие и диагностика способностей. Под. ред. Шадрикова В. Д., Дружинина В.Н.- М.: 1991. – с. 126-130
15. Клименченко О.Н. Когнитивные и личностные детерминанты успешности мыслительной деятельности (на примере решения малых творческих задач). Автореферат на соискание учёной степени кандидата психологических наук. М, 2001
16. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
17. Корнилова Т.В. Введение в психологический эксперимент. – М.: Изд-во МГУ; Изд-во Че-Ро, 2001.- 256 с.
18. Лабунская В.А. Проблема обучения кодированию-интерпретации невербального поведения // Психологический журнал, том 18, №5, 1997, с. 85-94
19. Лабунская В.А. Факторы успешности опознания эмоциональных состояний по выражению лица. В кн.: Психология межличностного познания. / Под ред. Бодалёва А.А., М., «Педагогика», 1981, с. 54-66
20. Леднёва С.А. Психологические особенности оценки детской одарённости педагогами. Автореферат на соискание учёной степени кандидата психологических наук. М, 2003. – 20 с.

21. Мехтиханова Н.Н. Исследование практического мышления: методические проблемы // Практическое мышление и опыт: ситуативность и инструментальность обобщений: Сб. статей / Под ред. Ю.К. Корнилова, Ярославль, 2000, с. 114-134
22. Мехтиханова Н.Н. Факторы, детерминирующие процесс вербализации обобщений в практической деятельности // Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний: Сб. статей / Под ред. Ю.К. Корнилова, Ярославль, 1997, с. 46-52
23. Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию. СПб., ГП «Иматон», 1996.
24. Никитина Е.А. Определение пола новорождённых на основе перцептивных признаков лица и голоса. Автореферат на соискание учёной степени кандидата психологических наук. М, 2002
25. Пономарёв Я.А. Психология творения. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. с. 480
26. Практический интеллект // Под ред. Стернберга, Григоренко Санкт-Петербург: Питер, 2002.
27. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.
28. Равен Дж. Прогрессивные матрицы Равена: изменение и стабильность в зависимости от места и времени // Иностранная психология, 1998, № 10, с.58-65
29. 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, - 53 с.
30. Ребеко Т. А. Ментальная репрезентация как формат хранения информации // Ментальная репрезентация: динамика и структура. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1998. – с. 25-54

- 31.Ребеко Т.А. Ментальная репрезентация // Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – с.115-144
- 32.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998, 685 с.
- 33.Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.
- 34.Смирнова Н. Л. Исследование имплицитных концепций интеллекта // Психология личности в условиях социальных изменений. М.: ИП РАН, 1993. с. 97-103
- 35.Смирнова Н.Л. Образ умного ребёнка: исследование имплицитных концепций // Современная личность: социальные представления, мышление, развитие в норме и патологии. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2000 с. 18-24
- 36.Смирнова Н.Л. Типы социальных представлений об интеллектуальной личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Часть 3. Социальные представления и мышление личности. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002 с. 129-139
- 37.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
- 38.Ушаков Д.В. Одарённость, творчество, интуиция // Основные современные концепции творчества и одарённости. Ред. Д.Б. Богоявленская, 1997, с. 78-89
- 39.Ушаков Д.В. Социальный интеллект: вербальная и невербальная системы. // Современная психология: состояние и перспективы. Т. 1. Отв. ред. А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев. М.: ИП РАН, 2002, с 148-150.
- 40.Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М., ИП РАН, 2003

- 41.Форгас Дж. П. Чувства и мышление: влияние аффекта на социальное мышление и поведение // Иностранная психология, 2001, №14, с. 60-82
- 42.Хараш А.У. Восприятие человека как воздействие на его поведение (к разработке интересубъективного подхода в исследованиях познания людьми друг друга) В кн.: Психология межличностного познания. / Под ред. Бодалёва А.А., М., «Педагогика», 1981, с. 25-41
- 43.Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
- 44.Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Том. ун-та, Москва: Изд-во «Барс». 1997. – 392 с.
- 45.Хьелл Д., Зиглер Л. Теории личности. СПб.: Питер Ком, 1998.
- 46.Чеснокова О.Б. Изучение социального познания в детском возрасте. // Познание Общество. Развитие. Под ред. Д.В. Ушакова, М., ИП РАН, 1996, с. 54-76
- 47.Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности. // Проблемы оценивания в психологии. - Саратов, издательство Саратовского университета, 1984.
- 48.Bandura A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annu. Rev. Psychol.* Vol. 52: 1-26.
- 49.Borkenau, P. Liebler, A. (1993). Convergence of stranger ratings of personality and intelligence with self-ratings, partner ratings, and measured intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 546-553.
- 50.Borkenau, P. Liebler, A. (1995). Observable attributes as cues and manifestations of personality and intelligence. *Journal of Personality*, 63, 1-25.
- 51.Carlston, D. E. (1994). Associated systems theory: A systematic approach to the cognitive representation of persons and events. In R. S. Wyer (Ed.) *Advances in Social Cognition: Vol. 7. Associated Systems Theory* (pp. 1-78). Hillsdale, NY: Erlbaum.

52. Claypool H.M., Carlston D.E. (2002). The effects of verbal and visual interference on impressions: an associated systems approach. *Journal of Experimental Social Psychology*. 38, 425-433.
53. Cronbach, L. J. (1955). Processes affecting scores on "understanding of others" and "assumed similarity." *Psychological Bulletin*, 52, 177-193.
54. Dienes, Z., & Perner, J. (1999) A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioural and Brain Sciences*, 22, 735-755.
55. Ericsson K A, Simon H A 1993 Protocol Analysis: Verbal Reports as Data MIT Press, Cambridge, MA.
56. Fiske S.T, Taylor S.E. (1991). *Social Cognition*. New York: McGraw-Hill
57. Fiske S.T. (1993). Social Cognition and Social Perception. *Annu. Rev. Psychol.* Vol. 44: 155-194.
58. Ford, M. E., Tisak, M. S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75, 196-206.
59. Heejung S. K. (2002). We Talk, Therefore We Think? A Cultural Analysis of the Effect of Talking on Thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*. Volume 83, Number 4, 20-30
60. Hendricks, M., Guilford, J.P., Hoepfner, R. (1969). Measuring creative social intelligence. *Reports from the Psychological Laboratory, University of Southern California*, No. 42.
61. Higgins E.T., Bargh J.A. (1987) Social Cognition and Social Perception. *Annu. Rev. Psychol.* Vol. 38: 369-425.
62. Hilton J. L., von Hippel W. (1996) Stereotypes. *Annu. Rev. Psychol.* Vol. 47: 237-271.
63. Keating, D.K. (1978). A search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 70, 218-233.
64. Kenny D. A. (1996). The Design and Analysis of Social-Interaction Research. *Annu. Rev. Psychol.* Vol. 47: 59-86.

- 65.Kihlstrom J. F., Cantor N. (2000). Social Intelligence In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*, 2nd ed. (pp. 359-379). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press
- 66.Lee Y.T., Albright L., Malloy T.E.. (2001). Social perception and stereotyping: an interpersonal and intercultural approach. *International Journal of group tensions*. Vol.30, #2
- 67.Macrae C. N., Bodenhausen G. V. (2000) Social Cognition: Thinking Categorically about Others. *Annu. Rev. Psychol.* Vol. 51: 93-120.
- 68.Macrae C. N., Bodenhausen G. V. (2001). Social Cognition: Categorical Person Perception. *British Journal of Psychology*, Vol. 92, Issue 1, 239-255
- 69.Markus D.K., Lehman S.J. (2002). Are there sex differences in interpersonal perception at zero acquaintance? A social relation analysis. *Journal of Research in Personality* 36, 190-207
- 70.McArthur, L. Z. Baron, R. M. (1983). An ecological approach to social perception. *Psychological Review*, 90, 215-238.
- 71.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, 2003, 465-493
- 72.Murphy, N.A., Hall, J.A., Smith Le Beau, L.(2001).Who is smart? Beliefs about the expression of intelligence in social behavior. *Representative Research in Social Psychology*, 25, 34 - 42.
- 73.O'Sullivan, M., Guilford, J.P., de Mille, R. (1965). The measurement of social intelligence. *Reports from the Psychological Laboratory, University of Southern California*, No. 34.
- 74.Reynolds, D.J., Gifford, R.(2001).The sounds and sights of intelligence: A lens model channel analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 187 - 200.
- 75.Ross, L., Nisbett, R.E. (1991). *The Person and the Situation: Perspectives of Social Psychology*. New York: McGraw-Hill, 286 pp.

76. Schneider D.J. (1991). Social Cognition. *Annu. Rev. Psychol.* Vol. 42: 527-561.
77. Sherman S.J., Judd C.M., Park B. (1989). Social Cognition. *Annu. Rev. Psychol.* Vol. 40: 281-326.
78. Showers C., Cantor N. (1985). Social Cognition: A Look at Motivated Strategies. *Annu. Rev. Psychol.* Vol. 36: 275-305.
79. Sternberg R. J., Kaufman J.C. (1998). Human abilities. *Annu. Rev. Psychol.* Vol. 49: 479-502.
80. Sternberg, R. J., Smith, C. (1985). Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication. *Social Cognition*, 3, 168-192.
81. Swann, W. B., Jr. (1984). Quest for accuracy in person perception: A matter of pragmatics. *Psychological Review*, 91, 457-477.
82. Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
83. Todorov A., Uleman J. S. (2002). Spontaneous Trait Inferences Are Bound to Actors' Faces: Evidence From a False Recognition Paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology* Vol. 83, No. 5, 1051–1065
84. Weis S. (2002) Facets of social intelligence. Cognitive performance measures in a multitrait- multimethod design.
85. 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.

Приложения

Приложение 1. Кадры видеоматериала эксперимента 1.

Кадр позитивной эмоциональной преднастройки (фрагмент кинофильма «Здравствуйте, я ваша тётя!»)



Кадр негативной эмоциональной преднастройки (материал из медицинского центра: обработка ожогов, музыкальное сопровождение)



Кадр основного экспериментального материала (сцена в кафе: беседа мужчины и женщины – персонажей, которых предстояло оценить испытуемым)



Приложение 2. Список личностных качеств, по которым оценивались персонажи в эксперименте 1

Название фактора в тесте 16 PF	Техническое и бытовое название факторов по Р. Кеттелу (положительный и отрицательный полюса)*		Качества, соответствующие высокой оценке по фактору	Качества, соответствующие низкой оценке по фактору
A	Аффектотимия (сердечность, доброта)	Сизотимия (обособленность, отчужденность)	добродушный, предприимчивый, сердечный	циничный, жестокий, безразличный
B	Высокий интеллект (умный)	Низкий интеллект (глупый)	сообразительный, абстрактно мыслящий	глупый, конкретно мыслящий
C	Сила "Я" (эмоциональная устойчивость)	Слабость "Я" (эмоциональная неустойчивость)	зрелый, реалистичный, спокойный	неустойчивый, нереалистичный, неконтролируемый
E	Доминантность (настойчивость, напористость)	Конформность (покорность, зависимость)	уверенный, конкурирующий, упрямый	застенчивый, скромный, покорный
F	Сургенсия (беспечность)	Десургенсия (озабоченность)	серьезный, молчаливый	беззаботный, беспечный, полный энтузиазма
G	Сила "Сверх-Я" (высокая совестливость)	Слабость "Сверх-Я" (недобросовестность)	ответственный, стремящийся к порядку	пренебрегающий правилами, нерадивый, непостоянный
H	Пармия (смелость)	Трекция (робость)	предприимчивый, раскованный, смелый	неуверенный, замкнутый, робкий
I	Премсия (мягкосердечность, нежность)	Харрия (суровость, жестокость)	опирающийся на свои силы, независимый	цепляющийся за других, зависимый, мягкий
L	Протенсия (подозрительность)	Алаксия (доверчивость)	доверчивый	подозрительный
M	Аутия (мечтательность)	Праксерния (практичность)	возвышенный, артистичный, мечтательный	консервативный, приземленный, практичный
N	Искусственность (проницательность, расчетливость)	Безыскусственность (наивность, простота)	социально опытный, сообразительный, проницательный	социально неуклюжий, наивный, прямолинейный
O	Гипотимия (склонность к чувству вины)	Гипертимия (самоуверенность)	беспокойный, озабоченный	спокойный, самодовольный
Q1	Радикализм (гибкость)	Консерватизм (ригидность)	вольнодумно либеральный	уважающий традиционные идеи
Q2	Самодостаточность (самостоятельность)	Социабельность (зависимость от группы)	предпочитающий собственные решения	беспрекословно следующий за другими
Q3	Контроль желаний (высокий самоконтроль поведения)	Импульсивность (низкий самоконтроль поведения)	следующий собственным побуждениям, импульсивный	пунктуальный, контролирующий свои желания
Q4	Фрустрированность (напряженность)	Нефрустрированность (расслабленность)	спокойный, расслабленный, сдержанный	напряженный, переутомленный, возбужденный

*Источник: Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. Спб.: Питер Ком, 1999 с.378

Приложение 3. Анкета эксперимента 1 (экспериментальная группа)

Дорогой друг!

Благодарим Вас за согласие участвовать в психологическом эксперименте. Он посвящен изучению того, как человек воспринимает других людей, оценивает их качества, поступки и намерения. Вы можете быть уверены, что полученные данные будут использованы исключительно для научных целей, а по окончании эксперимента Вам будут сообщены его результаты.

Внимательно прочтите и последовательно выполните задания.

1. Заполните нижеследующие строки (кроме пунктов 6-10)

1	Ваши фамилия, имя, отчество (полностью)	
2	Пол	
3	Дата рождения	
4	Количество полных лет	
5	Школа, класс	
6	Группа	
7	Подгруппа	
8	Дата	
9	Время начала эксперимента	
10	Время окончания эксперимента	

2. Просмотр видеофильма.

Инструкция.

Сейчас Вашему вниманию будет представлен небольшой фрагмент видеофильма, в котором снята встреча двух людей в кафе - мужчины и женщины. Его зовут Джон Фокс, ее - Кэтрин Келли. Об истории отношений этих людей можно сказать следующее: когда-то Джон открыл огромный книжный супермаркет по соседству со старинной книжной лавочкой Кэтрин и тем самым практически разорил ее, поскольку все меньше и меньше покупателей заглядывали в ее магазинчик. Естественно, что они оба были настроены враждебно и совершенно не симпатизировали друг другу - мягко говоря, недолго любили друг друга. Потом, совершенно случайно, Джон и Кэтрин стали переписываться, не догадываясь о том, что в действительности хорошо знакомы. Переписка продолжалась довольно долго, и вот наконец они решили познакомиться и назначили встречу в кафе. Джон сразу понял, что та, с кем он переписывался, на самом деле его старая знакомая. Кэтрин же решила, что встреча с Джоном случайна, а ее таинственный друг так и не пришел.

Ваша задача заключается в том, чтобы посмотреть фильм, а затем ответить на несколько вопросов о его персонажах.

4. Вам предлагается набор утверждений о поведении человека в ряде конкретных жизненных ситуаций. Ответьте, пожалуйста, на вопрос “Как поведет себя Кэтрин Келли в каждой из ситуаций?”

Если Вы полностью согласны, что она будет вести себя так, как описано в предложении, обведите ответ “верно”.

Если Вы считаете, что она возможно поведет себя именно так, но не совсем уверены, обведите ответ “скорее верно”.

Если Вам действительно трудно представить ее поведение в описанной ситуации, обведите ответ “затрудняюсь ответить”.

Если Вы склоняетесь к тому, что описанный вариант поведения маловероятен, но все же не исключен, обведите ответ “скорее неверно”.

Если Вы абсолютно уверены, что она никогда не поведет себя таким образом, обведите ответ “неверно”.

Таким образом, Вы должны дать прогноз поведения персонажа в каждой из ситуаций, выделяя один вариант ответа.

1. Ей приятно сделать человеку одолжение, согласившись назначить встречу с ним на время, удобное для последнего, даже если это неудобно для нее самой.

- а) верно*
- б) скорее верно*
- в) затрудняюсь ответить*
- г) скорее неверно*
- д) неверно*

2. Она часто беспокоится из-за того, что сделала или сказала что-нибудь такое, чего не следовало бы делать или говорить.

- а) верно*
- б) скорее верно*
- в) затрудняюсь ответить*
- г) скорее неверно*
- д) неверно*

3. Если бы ее обсчитали в магазине, она непременно указала бы на это продавцу и добилась возврата денег.

- а) верно*
- б) скорее верно*
- в) затрудняюсь ответить*
- г) скорее неверно*
- д) неверно*

4. Худшее наказание для нее - быть запертой в одиночестве.

- а) верно*
- б) скорее верно*
- в) затрудняюсь ответить*
- г) скорее неверно*
- д) неверно*

5. Она всегда вовремя приходит на встречи.

- а) верно*
- б) скорее верно*
- в) затрудняюсь ответить*
- г) скорее неверно*
- д) неверно*

6. Она высказывает свое мнение независимо от того, сколько людей могут ее услышать.
- а) верно*
 - б) скорее верно*
 - в) затрудняюсь ответить*
 - г) скорее неверно*
 - д) неверно*
7. Ее друзья чаще советуются с ней, чем дают ей советы.
- а) верно*
 - б) скорее верно*
 - в) затрудняюсь ответить*
 - г) скорее неверно*
 - д) неверно*
8. Если приятель обманывает ее в мелочах, она скорее предпочитает сделать вид, что не заметила этого, чем разоблачить его.
- а) верно*
 - б) скорее верно*
 - в) затрудняюсь ответить*
 - г) скорее неверно*
 - д) неверно*
9. Ей больше нравится разговаривать с людьми изысканными, утонченными, чем с откровенными и прямолинейными.
- а) верно*
 - б) скорее верно*
 - в) затрудняюсь ответить*
 - г) скорее неверно*
 - д) неверно*
10. Если люди плохо о ней думают, она не старается переубедить их, а продолжает поступать так, как считает нужным.
- а) верно*
 - б) скорее верно*
 - в) затрудняюсь ответить*
 - г) скорее неверно*
 - д) неверно*
11. Если ей кто-нибудь нагрубит, она может быстро забыть об этом.
- а) верно*
 - б) скорее верно*
 - в) затрудняюсь ответить*
 - г) скорее неверно*
 - д) неверно*
12. Ей больше нравится придумывать новые способы в выполнении какой-либо работы, чем придерживаться испытанных приемов.
- а) верно*
 - б) скорее верно*
 - в) затрудняюсь ответить*
 - г) скорее неверно*
 - д) неверно*

13. Она предпочитает игры, где надо играть в команде или иметь партнера, тем, где каждый играет для себя.

- а) верно
- б) скорее верно
- в) затрудняюсь ответить
- г) скорее неверно
- д) неверно

14. Аккуратные, требовательные люди не уживаются с ней.

- а) верно
- б) скорее верно
- в) затрудняюсь ответить
- г) скорее неверно
- д) неверно

15. Необдуманные поступки и высказывания приятелей в ее адрес не обижают и не огорчают ее.

- а) верно
- б) скорее верно
- в) затрудняюсь ответить
- г) скорее неверно
- д) неверно

5. Оцените, пожалуйста, Джона Фокса, используя перечисленные ниже шкалы.

Например:

умный

2 1 0 -1 -2

глупый

Обведите цифру 2, если Вы с уверенностью можете сказать, что Джон умен, цифру 1 - если Вам кажется, что он скорее умен, чем глуп, 0 - если Вам трудно сказать что-либо определенное об этом его качестве. Обведите -1, если Вам кажется, что он скорее глуп, чем умен, -2 - если Вы с уверенностью можете сказать, что он глуп.

Таким образом, Вы оцениваете личностное качество персонажа, выделяя одну из цифр.

добродушный, предприимчивый, сердечный	2	1	0	-1	-2	циничный, жестокий, безразличный
сообразительный, абстрактно мыслящий	2	1	0	-1	-2	глупый, конкретно мыслящий
зрелый, реалистичный, спокойный	2	1	0	-1	-2	неустойчивый, нереалистичный, неконтролируемый
уверенный, конкурирующий, упрямый	2	1	0	-1	-2	застенчивый, скромный, покорный
серьезный, молчаливый, озабоченный	2	1	0	-1	-2	беззаботный, беспечный, полный энтузиазма
ответственный, стремящийся к порядку	2	1	0	-1	-2	пренебрегающий правилами, нерадивый, непостоянный
предприимчивый, раскованный, смелый	2	1	0	-1	-2	неуверенный, замкнутый, робкий

опирающийся на свои силы, независимый	2	1	0	-1	-2	цепляющийся за других, зависимый, мягкий
доверчивый	2	1	0	-1	-2	подозрительный
возвышенный, артистичный, мечтательный	2	1	0	-1	-2	консервативный, приземленный, практичный
социально опытный, сообразительный, проницательный	2	1	0	-1	-2	социально неуклюжий, наивный, прямолинейный
беспокойный, озабоченный	2	1	0	-1	-2	спокойный, самодовольный
вольнодумно либеральный	2	1	0	-1	-2	уважающий традиционные идеи
предпочитающий собственные решения	2	1	0	-1	-2	беспрекословно следующий за другими
следующий собственным побуждениям, импульсивный	2	1	0	-1	-2	пунктуальный, контролирующий свои желания
спокойный, расслабленный, сдержанный	2	1	0	-1	-2	напряженный, переутомленный, возбужденный

6. Вам предлагается набор утверждений о поведении человека в ряде конкретных жизненных ситуаций. Ответьте, пожалуйста, на вопрос “Как поведет себя Джон Фокс в каждой из ситуаций?”

Если Вы полностью согласны, что он будет вести себя так, как описано в предложении, обведите ответ “верно”.

Если Вы считаете, что он возможно поведет себя именно так, но не совсем уверены, обведите ответ “скорее верно”.

Если Вам действительно трудно представить его поведение в описанной ситуации, обведите ответ “затрудняюсь ответить”.

Если Вы склоняетесь к тому, что описанный вариант поведения маловероятен, но все же не исключен, обведите ответ “скорее неверно”.

Если Вы абсолютно уверены, что он никогда не поведет себя таким образом, обведите ответ “неверно”.

Таким образом, Вы должны дать прогноз поведения персонажа в каждой из ситуаций, выделяя один вариант ответа.

1. Ему приятно сделать человеку одолжение, согласившись назначить встречу с ним на время, удобное для последнего, даже если это неудобно для него самого.

а) верно

б) скорее верно

в) затрудняюсь ответить

г) скорее неверно

д) неверно

2. Он часто беспокоится из-за того, что сделал или сказал что-нибудь такое, чего не следовало бы делать или говорить.
- а) верно*
 - б) скорее верно*
 - в) затрудняюсь ответить*
 - г) скорее неверно*
 - д) неверно*
3. Если бы его обсчитали в магазине, он непременно указал бы на это продавцу и добился возврата денег.
- а) верно*
 - б) скорее верно*
 - в) затрудняюсь ответить*
 - г) скорее неверно*
 - д) неверно*
4. Худшее наказание для него - быть запертым в одиночестве.
- а) верно*
 - б) скорее верно*
 - в) затрудняюсь ответить*
 - г) скорее неверно*
 - д) неверно*
5. Он всегда вовремя приходит на встречи.
- а) верно*
 - б) скорее верно*
 - в) затрудняюсь ответить*
 - г) скорее неверно*
 - д) неверно*
6. Он высказывает свое мнение независимо от того, сколько людей могут его услышать.
- а) верно*
 - б) скорее верно*
 - в) затрудняюсь ответить*
 - г) скорее неверно*
 - д) неверно*
7. Его друзья чаще советуются с ним, чем дают ему советы.
- а) верно*
 - б) скорее верно*
 - в) затрудняюсь ответить*
 - г) скорее неверно*
 - д) неверно*
8. Если приятель обманывает его в мелочах, он скорее предпочитает сделать вид, что не заметил этого, чем разоблачить его.
- а) верно*
 - б) скорее верно*
 - в) затрудняюсь ответить*
 - г) скорее неверно*
 - д) неверно*

9. Ему больше нравится разговаривать с людьми изысканными, утонченными, чем с откровенными и прямолинейными.

- а) верно*
- б) скорее верно*
- в) затрудняюсь ответить*
- г) скорее неверно*
- д) неверно*

10. Если люди плохо о нем думают, он не старается переубедить их, а продолжает поступать так, как считает нужным.

- а) верно*
- б) скорее верно*
- в) затрудняюсь ответить*
- г) скорее неверно*
- д) неверно*

11. Если ему кто-нибудь нагрубит, он может быстро забыть об этом.

- а) верно*
- б) скорее верно*
- в) затрудняюсь ответить*
- г) скорее неверно*
- д) неверно*

12. Ему больше нравится придумывать новые способы в выполнении какой-либо работы, чем придерживаться испытанных приемов.

- а) верно*
- б) скорее верно*
- в) затрудняюсь ответить*
- г) скорее неверно*
- д) неверно*

13. Он предпочитает игры, где надо играть в команде или иметь партнера, тем, где каждый играет для себя.

- а) верно*
- б) скорее верно*
- в) затрудняюсь ответить*
- г) скорее неверно*
- д) неверно*

14. Аккуратные, требовательные люди не уживаются с ним.

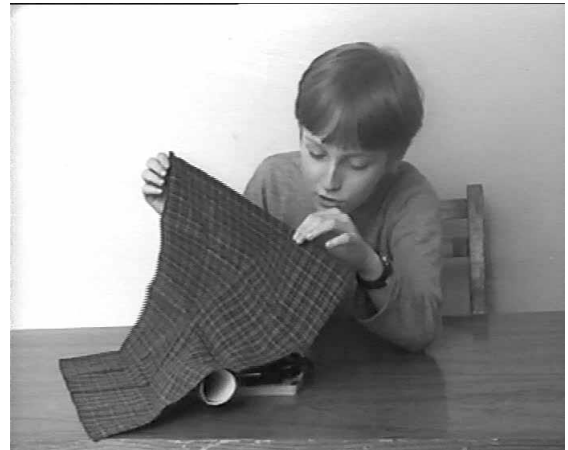
- а) верно*
- б) скорее верно*
- в) затрудняюсь ответить*
- г) скорее неверно*
- д) неверно*

15. Необдуманные поступки и высказывания приятелей в его адрес не обижают и не огорчают его.

- а) верно*
- б) скорее верно*
- в) затрудняюсь ответить*
- г) скорее неверно*
- д) неверно*

Благодарим Вас за участие в эксперименте!

Приложение 4. Кадры видеоматериала эксперимента 2



Приложение 4. Кадры видеоматериала эксперимента 2 (продолжение).
Слайд, завершающий первую серию эксперимента



Приложение 5. Транскрипт ситуации из видеоматериала эксперимента 2

Пример 1

Э: Скажи, как тебя зовут?

Р: Максим.

Э: А сколько тебе лет?

Р: Восемь с половиной.

Э: Максим! Здесь на столе, под платком, лежит куча вещей. Посмотри, что там такое.

Р: Посмотреть? Ух ты! Часы, ручка, Что это?.. пружина, мягкая игрушка, раковина, и всё это на дощечке. Ну и... соска, ещё что-то... Ещё карта метро.

Э: А какая вещь тебе там нравится больше всего?

Р: Часы.

Э: Почему?

Р: М-м. Потому что мне свои надоели.

Э: А какая вещь, на твой взгляд, там самая ненужная?

Р: Соска.

Э: Почему?

Р: Потому что я уже вырос.

Пример 2

Э: Скажи, как тебя зовут?

Р: Тоня

Э: А сколько тебе лет?

Р: Восемь .

Э: Тоня! Здесь на столе, под платком, лежит куча вещей. Посмотри, что там такое.

Р: Здесь мишка, соска для маленьких, помада, ручка, трубка, карта метрополитена, ракушка, книжка, часы, прищепка, свечка... А это что такое? ... Это я не знаю....

Э: А какая вещь тебе там нравится больше всего?

Р: Ракушка.

Э: Почему?

Р: Нуу...потому что ..ну, не знаю... Ну, хорошая вещь ракушка, она живая. Она в море была, ну такая...

Э: А какая вещь, на твой взгляд, там самая ненужная?

Р: Самая ненужная? (задумывается, берёт палец в рот).. На мой взгляд, эта! (показывает пальцем на часы)

Э: Почему?

Р: Потому что все они не на электричестве работают, а это – на электричестве.

Приложение 6. Анкета эксперимента 2

ФИО	
Вуз, факультет (специальность)	
курс	возраст (полных лет)

Дорогой друг!

Благодарим Вас за согласие на участие в нашем исследовании. Оно посвящено изучению психологической проницательности и интуиции, которая в той или иной мере свойственна всем людям. Можете ли Вы угадать, насколько умён ребёнок после просмотра короткого видеосюжета?

Вам будет предложена последовательность видеосюжетов, в каждом из которых показан ребёнок в заданной ситуации. Ребёнку задаётся вопрос о его имени и возрасте, предлагается рассмотреть предметы на столе, выбрать тот, который ему нравится больше всего, и тот, который ему кажется самым ненужным, а затем объяснить, почему. Такая ситуация задана для того, чтобы просто показать Вам ребёнка. Напрямую она не раскрывает интеллект ребёнка, поскольку вопросы не имеют правильных ответов. Мы отобрали для съёмок детей с одной школьной параллели, поэтому различия в возрасте между ними незначительны, их не следует учитывать при оценке интеллекта. Последовательность детей совершенно случайна.

Вам предстоит оценить интеллект каждого ребёнка по пятибалльной шкале, в которой 1 соответствует “очень глупый”, 5 - “очень умный”.

Для того, чтобы Вы меньше утомлялись, задания сгруппированы в 4 серии, между которыми сделаны небольшие паузы для отдыха. Серия 1 предназначена для того, чтобы Вы освоились с материалом. В ней Вам будут показаны 6 детей подряд, ПОСЛЕ ЧЕГО на экране появятся их изображения вместе с порядковыми номерами, и у Вас будет достаточно времени, чтобы поставить баллы каждому ребёнку на бланке в таблице “СЕРИЯ 1”.

В последующих сериях (2, 3, 4) Вы будете проставлять баллы СРАЗУ ПОСЛЕ просмотра сюжета об одном ребёнке в течение короткой паузы перед началом следующего сюжета. Вы должны работать быстро, особенно не задумываясь. Нам важно Ваше первое впечатление, интуитивное решение. Выполнение всей работы займёт ровно час.

Изучите внимательно бланк для работы. Если у Вас есть вопросы, задайте их сейчас.

СЕРИЯ 1						
Поставьте баллы после просмотра всех сюжетов						
Номер сюжета (ребёнка)	Баллы					
1	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
2	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
3	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
4	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
5	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
6	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
СЕРИЯ 2						
Ставьте баллы после просмотра каждого сюжета						
Номер сюжета (ребёнка)	Баллы					
1	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
2	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
3	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
4	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
5	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
6	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
7	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
8	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
9	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
10	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
11	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
12	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
СЕРИЯ 3						
Ставьте баллы после просмотра каждого сюжета						
Номер сюжета (ребёнка)	Баллы					
1	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
2	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
3	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
4	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
5	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
6	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
7	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
8	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
9	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
10	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
11	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
12	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	

СЕРИЯ 4					
Ставьте баллы после просмотра каждого сюжета					
Номер сюжета (ребёнка)	Баллы				
1	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
2	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
3	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
4	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
5	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
6	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
7	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
8	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
9	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
10	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
11	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
12	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

Дополнительная инструкция экспериментальной группе.

Вы оценили интеллект детей, представленных в первой серии заданий. Сообщите, на основе каких признаков Вы заключили, что ребёнок развит в умственном отношении в большей или меньшей степени. Перечислите как можно больше признаков, на которые Вы обращали внимание и ориентировались, оценивая интеллект детей. Запишите их на этой странице. Как эти признаки выражены у детей с разным уровнем интеллекта?

Приложение 7. Эмпирические данные по экспериментальной группе

Таблица 13. Эмпирические данные по экспериментальной группе

№ испытуемого п/п	Индивидуальный коэффициент детерминации	Индивидуальный коэффициент корреляции				
		по всем детям	по "глупым по тесту"	по "умным по тесту"	по мальчикам	по девочкам
SUBJ1	0,6	0,23	-0,39	0,56*	0,53*	-0,02
SUBJ2	0,6	0,08	0,00	0,29	0,32	-0,17
SUBJ3	0,5	0,22	-0,20	0,30	0,45*	0,00
SUBJ4	0,53	0,27	0,00	0,00	0,37	0,21
SUBJ5	0,42	0,05	0,12	0,28	0,26	-0,17
SUBJ6	0,38	0,02	0,00	-0,14	0,05	-0,05
SUBJ7	0,41	0,38*	-0,03	0,38	0,56*	0,24
SUBJ8	0,23	0,15	-0,32	0,76*	0,54*	-0,18
SUBJ9	0,54	0,23	0,01	0,19	0,21	0,22
SUBJ10	0,29	0,17	0,21	0,02	0,18	0,14
SUBJ11	0,48	-0,05	-0,50*	0,24	0,18	-0,25
SUBJ12	0,29	0,01	-0,56*	0,45*	0,30	-0,26
SUBJ13	0,26	0,18	-0,22	0,20	0,46*	-0,15
SUBJ14	0,64	0,13	-0,10	0,34	0,39	-0,15
SUBJ15	0,22	-0,13	-0,34	-0,12	0,05	-0,24
SUBJ16	0,40	0,19	-0,06	0,44*	0,45*	-0,07
SUBJ17	0,25	-0,04	-0,68*	0,52*	0,31	-0,37
SUBJ18	0	0,01	-0,42	0,07	0,07	-0,08
SUBJ19	0,48	0,21	-0,41	0,17	0,06	0,34
SUBJ20	0,28	0,19	-0,03	0,21	0,47*	-0,01
SUBJ21	0,6	0,43*	0,01	0,13	0,66*	0,13
SUBJ22	0,28	-0,19	-0,57*	0,30	0,01	-0,32
SUBJ23	0,29	0,11	-0,32	0,40	0,55*	-0,33
SUBJ24	0,55	0,06	-0,33	0,21	0,40	-0,27
SUBJ25	0,32	-0,08	-0,35	0,17	0,11	-0,23
SUBJ26	0,68	0,18	0,00	0,30	0,24	0,17
SUBJ27	0,28	0,09	-0,35	0,20	0,23	-0,04
SUBJ28	0,26	0,17	-0,43	0,35	0,43*	-0,11
SUBJ29	0,24	-0,04	-0,63*	0,50*	0,39	-0,49*
SUBJ30	0,31	0,01	-0,39	0,05	0,05	-0,05
SUBJ31	0	-0,19	-0,48*	-0,25	-0,09	-0,27
SUBJ32	0,24	0,09	-0,11	0,19	0,12	0,08
SUBJ33	0,29	-0,09	-0,51*	0,41	0,10	-0,25
SUBJ34	0,55	-0,15	-0,35	0,00	-0,06	-0,29
SUBJ35	0,68	-0,05	-0,32	0,14	0,08	-0,16
SUBJ36	0,3	0,04	-0,46*	0,56*	0,17	-0,08
SUBJ37	0	-0,04	-0,35	0,30	0,03	-0,10
SUBJ38	0,3	0,16	0,23	-0,10	0,12	0,28
SUBJ39	0,22	0,06	-0,33	-0,05	0,22	-0,05
SUBJ40	0,72	-0,09	-0,37	0,33	0,08	-0,22
SUBJ41	0	0,21	-0,04	0,01	0,15	0,27
SUBJ42	0,23	0,11	-0,42	-0,14	0,15	0,08
SUBJ43	0,48	0,15	-0,39	-0,01	0,48*	-0,17
SUBJ44	0,46	-0,06	-0,21	0,23	0,17	-0,31
SUBJ45	0,31	-0,04	-0,36	0,03	-0,09	-0,01
Ср. знач.	0,36	0,07	-0,26	0,21	0,24	-0,08
Станд. откл.	0,18	0,14	0,22	0,22	0,19	0,20
Разброс	0-0,72	(-0,19)-0,43)	(-0,68)-0,12)	(-0,25)-0,76)	(-0,09) – 0,66	(-0,49) – 0,28

* $p < ,05$

Приложение 8. Эмпирические данные по контрольной группе

Таблица 14. Эмпирические данные по контрольной группе

№ испытуемого п/п	Индивидуальный коэффициент детерминации	Индивидуальный коэффициент корреляции				
		по всем детям	по "глупым по тесту"	по "умным по тесту"	по мальчикам	по девочкам
SUBJ46	0,37	0,26	0,27	0,51*	0,42	0,14
SUBJ47	0,46	0,04	-0,55*	0,24	0,57*	-0,34
SUBJ48	0,54	0,24	-0,45	0,21	0,42	0,08
SUBJ49	0,46	-0,06	-0,49*	0,33	0,30	-0,41
SUBJ50	0,33	0,10	-0,33	-0,09	0,42	-0,23
SUBJ51	0,25	0,14	-0,35	0,57*	0,48*	-0,17
SUBJ52	0,31	0,40*	-0,17	0,20	0,57*	0,21
SUBJ53	0,62	0,33*	-0,14	0,39	0,45*	0,24
SUBJ54	0,36	0,38*	-0,15	0,49*	0,60*	0,13
SUBJ55	0,54	0,10	-0,52*	0,35	0,41	-0,18
SUBJ56	0,31	0,20	-0,42	0,18	0,26	0,13
SUBJ57	0,64	0,37*	-0,29	0,34	0,48*	0,27
SUBJ58	0,45	0,09	-0,20	0,22	0,49*	-0,22
SUBJ59	0,23	-0,09	-0,55*	0,40	0,08	-0,26
SUBJ60	0	-0,13	-0,29	-0,46*	-0,21	-0,08
SUBJ61	0,32	-0,01	-0,24	0,17	0,28	-0,25
SUBJ62	0,33	0,25	-0,10	0,28	0,52*	-0,01
SUBJ63	0,39	-0,04	-0,50*	0,38	0,34	-0,41
SUBJ64	0	0,11	-0,11	0,30	0,41	-0,16
SUBJ65	0	-0,08	-0,38	0,50*	-0,05	-0,08
SUBJ66	0,43	0,02	-0,39	0,42	0,47*	-0,40
SUBJ67	0,2	0,09	-0,15	-0,03	0,56*	-0,35
SUBJ68	0,52	0,22	0,02	0,33	0,51*	0,00
SUBJ69	0	0,31*	0,13	0,54*	0,35	0,29
SUBJ70	0,39	0,09	-0,35	0,61*	0,36	-0,28
SUBJ71	0,21	0,21	-0,43	0,30	0,59*	-0,10
SUBJ72	0	0,23	-0,60*	0,66*	0,49*	-0,17
SUBJ73	0	0,12	-0,16	0,22	0,45*	-0,23
SUBJ74	0,25	0,08	-0,27	0,10	0,24	-0,05
SUBJ75	0,42	0,11	-0,45	0,19	-0,04	0,28
SUBJ76	0	0,48*	-0,05	0,59*	0,63*	0,37
SUBJ77	0,44	0,18	-0,32	0,34	0,27	0,09
SUBJ78	0	0,12	-0,36	0,54*	0,25	0,04
SUBJ79	0	0,11	-0,47*	0,49*	0,44*	-0,15
SUBJ80	0,43	-0,01	-0,45	0,06	0,17	-0,21
SUBJ81	0,43	-0,01	-0,22	0,16	0,14	-0,16
Ср. знач.	0,3	0,14	-0,29	0,31	0,36	-0,07
Станд. откл.	0,2	0,15	0,20	0,22	0,20	0,22
Разброс	0-0,64	(-0,13) – 0,48	(-0,6) – 0,27	(-0,46) – 0,66	(-0,21) – 0,63	(-0,410 – 0,37

* $p < ,05$

Приложение 9. Таблица индивидуальных коэффициентов детерминации

Таблица 15. Индивидуальные коэффициенты детерминации в экспериментальной и контрольной группах (по результатам обработки данных методом множественной регрессии, в которой независимыми переменными выступали вербализованные критерии, зависимой – субъективные оценки интеллекта)

№ испытуемого по порядку в группе	Испытуемые ЭГ	Индивидуальный коэффициент детерминации	Испытуемые КГ	Индивидуальный коэффициент детерминации
1	SUBJ1	0,6	SUBJ46	0,37
2	SUBJ2	0,6	SUBJ47	0,46
3	SUBJ3	0,5	SUBJ48	0,54
4	SUBJ4	0,53	SUBJ49	0,46
5	SUBJ5	0,42	SUBJ50	0,33
6	SUBJ6	0,38	SUBJ51	0,25
7	SUBJ7	0,41	SUBJ52	0,31
8	SUBJ8	0,23	SUBJ53	0,62
9	SUBJ9	0,54	SUBJ54	0,36
10	SUBJ10	0,29	SUBJ55	0,54
11	SUBJ11	0,48	SUBJ56	0,31
12	SUBJ12	0,29	SUBJ57	0,64
13	SUBJ13	0,26	SUBJ58	0,45
14	SUBJ14	0,64	SUBJ59	0,23
15	SUBJ15	0,22	SUBJ60	0
16	SUBJ16	0,40	SUBJ61	0,32
17	SUBJ17	0,25	SUBJ62	0,33
18	SUBJ18	0	SUBJ63	0,39
19	SUBJ19	0,48	SUBJ64	0
20	SUBJ20	0,28	SUBJ65	0
21	SUBJ21	0,6	SUBJ66	0,43
22	SUBJ22	0,28	SUBJ67	0,2
23	SUBJ23	0,29	SUBJ68	0,52
24	SUBJ24	0,55	SUBJ69	0
25	SUBJ25	0,32	SUBJ70	0,39
26	SUBJ26	0,68	SUBJ71	0,21
27	SUBJ27	0,28	SUBJ72	0
28	SUBJ28	0,26	SUBJ73	0
29	SUBJ29	0,24	SUBJ74	0,25
30	SUBJ30	0,31	SUBJ75	0,42
31	SUBJ31	0	SUBJ76	0
32	SUBJ32	0,24	SUBJ77	0,44
33	SUBJ33	0,29	SUBJ78	0
34	SUBJ34	0,55	SUBJ79	0
35	SUBJ35	0,68	SUBJ80	0,43
36	SUBJ36	0,3	SUBJ81	0,43
37	SUBJ37	0		
38	SUBJ38	0,3		
39	SUBJ39	0,22		
40	SUBJ40	0,72		
41	SUBJ41	0		
42	SUBJ42	0,23		
43	SUBJ43	0,48		
44	SUBJ44	0,46		
45	SUBJ45	0,31		
Среднее значение по группе		0,36		0,3
Станд. откл. по группе		0,18		0,2
Разброс		0-0,72		0-0,64

Приложение 10. Таблица индивидуальных коэффициентов корреляции

Таблица 16. Индивидуальные коэффициенты корреляции субъективной и объективной (тестовой) оценок интеллекта в экспериментальной и контрольной группах (показатель точности субъективного оценивания интеллекта)

№ испытуемого по порядку в группе	Испытуемые ЭГ	Индивидуальный коэффициент корреляции	Испытуемые КГ	Индивидуальный коэффициент корреляции
1	SUBJ1	0,23	SUBJ46	0,26
2	SUBJ2	0,08	SUBJ47	0,04
3	SUBJ3	0,22	SUBJ48	0,24
4	SUBJ4	0,27	SUBJ49	-0,06
5	SUBJ5	0,05	SUBJ50	0,10
6	SUBJ6	0,02	SUBJ51	0,14
7	SUBJ7	0,38*	SUBJ52	0,40*
8	SUBJ8	0,15	SUBJ53	0,33*
9	SUBJ9	0,23	SUBJ54	0,38*
10	SUBJ10	0,17	SUBJ55	0,10
11	SUBJ11	-0,05	SUBJ56	0,20
12	SUBJ12	0,01	SUBJ57	0,37*
13	SUBJ13	0,18	SUBJ58	0,09
14	SUBJ14	0,13	SUBJ59	-0,09
15	SUBJ15	-0,13	SUBJ60	-0,13
16	SUBJ16	0,19	SUBJ61	-0,01
17	SUBJ17	-0,04	SUBJ62	0,25
18	SUBJ18	0,01	SUBJ63	-0,04
19	SUBJ19	0,21	SUBJ64	0,11
20	SUBJ20	0,19	SUBJ65	-0,08
21	SUBJ21	0,43*	SUBJ66	0,02
22	SUBJ22	-0,19	SUBJ67	0,09
23	SUBJ23	0,11	SUBJ68	0,22
24	SUBJ24	0,06	SUBJ69	0,31*
25	SUBJ25	-0,08	SUBJ70	0,09
26	SUBJ26	0,18	SUBJ71	0,21
27	SUBJ27	0,09	SUBJ72	0,23
28	SUBJ28	0,17	SUBJ73	0,12
29	SUBJ29	-0,04	SUBJ74	0,08
30	SUBJ30	0,01	SUBJ75	0,11
31	SUBJ31	-0,19	SUBJ76	0,48*
32	SUBJ32	0,09	SUBJ77	0,18
33	SUBJ33	-0,09	SUBJ78	0,12
34	SUBJ34	-0,15	SUBJ79	0,11
35	SUBJ35	-0,05	SUBJ80	-0,01
36	SUBJ36	0,04	SUBJ81	-0,01
37	SUBJ37	-0,04		
38	SUBJ38	0,16		
39	SUBJ39	0,06		
40	SUBJ40	-0,09		
41	SUBJ41	0,21		
42	SUBJ42	0,11		
43	SUBJ43	0,15		
44	SUBJ44	-0,06		
45	SUBJ45	-0,04		
Среднее значение по группе		0,07		0,14
Станд. откл. по группе		0,14		0,15
Разброс		(-0.19)-0.43)		(-0.13) – 0.48