

СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА ИНТЕЛЛЕКТА ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА: ЭФФЕКТ ВЕРБАЛИЗАЦИЙ

С. С. Белова

Субъективная оценка интеллекта другого человека по первому впечатлению имеет место во множестве ежедневных социальных ситуаций: от случайной встречи до профессионального отбора. Являясь частым случаем социального познания, под которым мы будем понимать оценку психологических свойств другого человека и прогноз его поведения, 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 такого оценивания — 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) 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, использующихся для обозначения данного явления: *perceived intelligence* (воспринимаемый/воспринятый интеллект), *judged intelligence* (интеллект, о котором вынесено суждение), *intelligence assessment* (оценка интеллекта). Операционально за всеми перечисленными терминами 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 оценивания интеллекта другого человека.

Многочисленные работы в рамках первого направления строятся, как правило, на подсчёте корреляций между характеристиками поведения (регистрируемыми с большей или меньшей долей субъективности) и оценками «воспринимаемого» 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 ключе измеряемого интеллекта (его «объективной» тестовой оценки), 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 интеллектом, то есть одновременно затрагивается проблема точности оценивания — единицы (Borkenau, Lieber, 1995; Reynolds, Gifford, 2001; Murphy et al., 2003). По сути дела, исследования данного направления аналогичны работам по изучению восприятия других психологических особенностей.

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) 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 конст-

руктов — важный момент в исследованиях обыденного понимания и оценивания интеллекта.

Оценка точности «воспринимаемого» интеллекта, проходящая красной нитью в работах вышеупомянутых авторов, немислима 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 В.Н. Дружинина, ставит исследователя сферы способностей (в частности, субъективного оценивания способностей) в более выигрышное положение по сравнению с исследователем личностных особенностей, замкнутого в рамках естественного языка (Дружинин, 1999). В этом заключается качественное своеобразие этой области. На фоне неухающих дискуссий о сущности интеллекта, обращение к психометрическим методикам в исследованиях его восприятия как к инструменту объективного измерения имеет особое значение, так как позволят 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 в подобных исследованиях 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. В психосемантических исследованиях материалом служит опыт восприятия (взаимодействия) с конкретным человеком (Дружинин, 2001). Возможно также обращение к воображаемому образу (Murphy et al., 2001).

Целью настоящего исследования является изучение влияния вербализаций на результат (точность) оценивания интеллекта другого человека. В данном случае под вербализациями мы понимаем словесное

описание испытуемым тех 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 отчет 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, т. е. теми характеристиками, которые были декларированы испытуемыми как опорные в процессе оценивания.

В настоящем исследовании мы попытались дать ответы на **следующие вопросы**:

- Насколько точной может быть оценка интеллекта другого человека после просмотра короткого видеосюжета, напрямую не предназначенного для раскрытия его способностей?
- Связано ли наличие вербализаций с результатом (точностью) оценивания интеллекта другого человека?
- Существуют ли различия между мужчинами и женщинами в точности оценивания интеллекта другого человека?
- Насколько содержание вербализаций (сформулированные испытуемыми критерии интеллектуального поведения) позволяет объяснить производимую ими оценку интеллекта?
- Как связаны вербализуемые содержания с тестовой оценкой интеллекта?
- Связан ли характер вербализаций (описание в них прототипа умного или глупого поведения) с результатом оценивания интеллекта другого человека?
- Существуют ли различия в оценивании интеллекта объектов разного уровня интеллекта и пола?

Модель двух типов репрезентации знания о социальном объекте

Впечатление о человеке не всегда легко описать словами. Нам не всегда явно представлены причины нашего отношения к человеку или основы знания о том, каким будет его поведение в той или иной ситуации. Столкновение с затруднением при необходимости словесно описать или обосновать свой внутренний опыт знакомо каждому. Необходимость же объяснять возникает не так уже редко — она диктуется внутренним голосом или извне. Различаются ли по своим ре-

зультатам два режима познания человека человеком — молчаливо-интуитивный и оформленный словесно? Постановка проблемы настоящего исследования основывается на предложенной Д. В. Ушаковым (Ушаков, 2002) модели социального познания, ключевым в которой является понятие репрезентации знания о социальном объекте — вербальной и невербальной (рисунок 1).

Словесное знание имеет своим источником вербальные сообщения, невербализованное знание (опыт) — наблюдение за поведением людей. Между двумя формами репрезентации возможны переходы: словесное оформление невербального опыта названо нами вербализацией, обратный процесс — интерпретацией. Невербализованное знание содержит в себе некие поведенческие «эталоны», которые мы соотносим с понятиями разной степени общности (словесное знание). Вопрос о возникновении связи «акт (элемент) поведения — умозаключение о черте» является одним из сравнительно мало изученных, и его решение, как правило, рассматривается либо как сознательное усилие с привлечением формального мышления и аргументации, либо как спонтанное и неосознаваемое, рождающееся без внешнего принуждения. Модель позволяет высказать априорное предположение о снижении точности результата социального познания в случае обращения к вербализации, поскольку они связаны с оправданием весомости умозаключений.

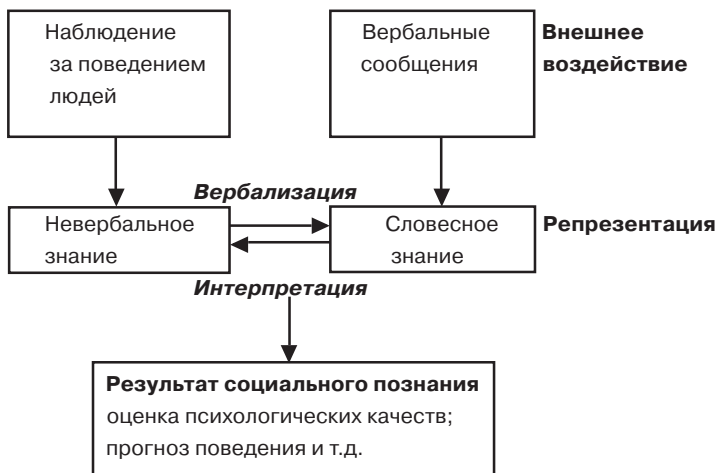


Рис. 1. Модель двух типов репрезентации знания о социальном объекте

Цель исследования — выявление значения вербализаций в социальном познании на примере ситуации оценивания интеллекта другого человека.

Гипотезы исследования:

1. Вербализация критериев, на основе которых принимается решение об уровне интеллекта другого человека, оказывает влияние на успешность (точность) оценивания как в целом по объектам, так и по объектам разного пола и уровня интеллекта.
2. Вербализуемые критерии различаются в отношении их связи с объективной оценкой интеллекта.
3. Вербализуемые критерии различаются в отношении их связи с субъективными оценками интеллекта. Часть из них, по сути, является декларативными.
4. Существуют различия в точности оценивания у испытуемых разного пола и возраста.
5. Существуют различия в оценке объектов с высоким и низким уровнем развития интеллекта, касающиеся характера вербализаций.

Методы исследования

План эксперимента

В качестве независимой переменной в эксперименте выступило наличие-отсутствие вербализации, в качестве зависимых — субъективные оценки интеллекта. Пол испытуемых и объектов, 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 и др., 1996). Тестовые значения были скорректированы с учётом возрастных групп.

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 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.

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. Существуют многочисленные подтверждения, что уже по сюжету минутной длительности возможна достаточно точная оценка личностных и социально-психологических характеристик.

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. Ребёнку задавались вопросы о его имени и возрасте, затем предлагалось рассмотреть предметы на столе под платком, выбрать тот, который ему нравится больше всего и объяснить, почему. После этого предлагалось выбрать предмет, который ему кажется самым ненужным, и также объяснить, почему.

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

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 1.

Таблица 1

Критерии оценки объектов, источник формулировки, согласованность экспертных оценок

№	Критерии оценки объектов	Источник формулировки (э — экспериментатор, и — испытуемые)	Согласованность экспертных оценок (коэфф. альфа Кронбаха)
1	2	3	4
	Факторы большой пятёрки (добавлены экспериментатором)		
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	э	0,72
	Общие психологические оценки		
6	Сосредоточенность	и	0,75
7	Скромность, застенчивость	и	0,74
8	Опрятность	и	0,6
9	Общительность, контактность	и	0,78

Таблица 1 (продолжение)

1	2	3	4
	Особенности взаимодействия с экспериментатором		
10	Спокойствие при разговоре с экспериментатором	и	0,71
11	Визуальный контакт с экспериментатором	и	0,54
	Особенности выбора предметов		
12	Сомнения по поводу выбора одного из предметов	и	0,66
13	Длительность размышления (быстрота ответа на вопросы о предметах)	и	0,83
	Особенности аргументации		
14	Уверенность аргументации	и	0,71
15	Функциональная аргументация выбора понравившегося предмета (подчёркивание его практичности, нужности, а не привлекательности)		
16	Аргументация по типу « <u>мы</u> (Я) уже большие (большой), <u>нам</u> этот предмет не нужен»	и	0,86
17	Оригинальность ответов	и	0,87
18	Выделение причинно-следственных связей в аргументации	и	0,77
	Особенности рассматривания предметов		
19	Проговаривание вслух при рассматривании предметов	и	0,5
20	Снятие платка (не снял; приподнял, но не снял; убрал в сторону)	и	0,96
21	Тщательность рассматривания предметов	и	0,97
22	Привставание при рассматривании предметов	и	0,82
23	Скорость рассматривания предметов	и	0,77
	Особенности речи		
24	Широта словарного запаса	и	0,7
25	Громкость речи	и	0,6
26	Внятность (чёткость) речи	и	0,8
27	Правильность построения речи	и	0,69

Таблица 1 (окончание)

1	2	3	4
28	Использование слов-паразитов	и	0,52
29	Наличие в речи прилагательных, слов субъективной оценки	и	0,74
30	Быстрота, скорость речи	и	0,81
31	Развёрнутость ответов	и	0,59
32	Точность, конкретность ответа	и	0,75
	Особенности невербального поведения		
33	Выразительность мимики, взгляда	и	0,59
34	Активность жестикуляции, быстрота движений	и	0,64
		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 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 (например, привставание при рассматривании предметов) до более субъективных (например, общительность). Критерии были сгруппированы в несколько разделов для упорядочения работы и удобства экспертов.

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

Результаты

Эффект вербализаций в оценивании интеллекта: различия в точности оценивания при их наличии и отсутствии

В качестве показателей, характеризующих оценивание интеллекта, были приняты:

- *показатели общей и индивидуальной успешности (точности) в оценивании интеллекта* (коэффициент корреляции оценок интеллекта, данных испытуемыми или испытуемым, с тестовой оценкой);
 - *показатель индивидуальной чувствительности в оценивании интеллекта* (разница между средними оценками, данными испытуемым «умным» и «глупым» детям).
- 1) Общие коэффициенты корреляции в экспериментальной и контрольной группе составили 0,14 и 0,24 соответственно, в целом по выборке 0,19, что по сравнению с результатами исследований, описанных в литературе, свидетельствует о меньшей точности оценивания интеллекта в ходе нашего эксперимента. Возможное объяснение причин этого явления будет предложено ниже. Разброс индивидуальных значений коэффициентов корреляции лежит в интервале от -0,19 до 0,48 (таблица 2).
 - 2) Различия в средних коэффициентах корреляции в экспериментальной и контрольной группах в целом по всей совокупности объектов представлены в таблице 2. Гипотеза о большей точности при интуитивном типе оценивания нашла своё подтверждение.
 - 3) Средние показатели *«индивидуальной чувствительности к оценке интеллекта»* (рассчитываемые как разница между средними оценками «умных» и «глупых» детей) значимо выше в контрольной группе по сравнению с экспериментальной (t -критерий = -2,74, $p < 0,01$) (таблица 2).

Таблица 2

Показатели точности и чувствительности в оценивании интеллекта в целом по объектам в экспериментальной и контрольной группах

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

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

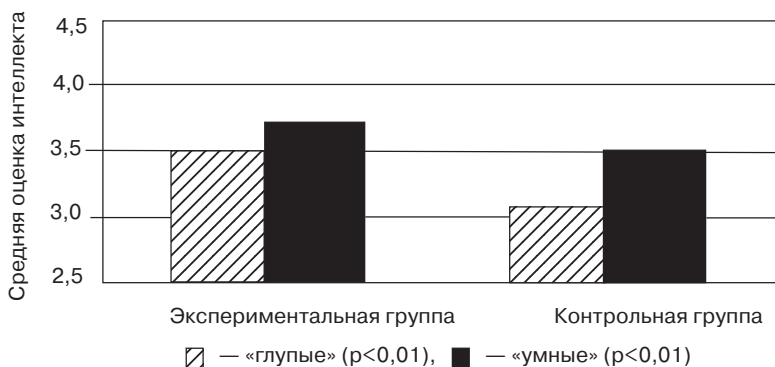


Диаграмма 1. Влияние вербализации на субъективную оценку интеллекта

- 4) Значимых различий между испытуемыми мужского и женского пола, а также между испытуемыми двух возрастных групп (17 – 19 и 20 – 23) в точности оценивания интеллекта и в выраженности индивидуальной чувствительности в оценивании не выявлено.
- 5) В отношении оценки интеллекта как «умных», так и «глупых» детей экспериментальная группа по сравнению с контрольной более оптимистична и менее чувствительна. На диаграмме 1 представлены средние субъективные оценки интеллекта «умных» и «глупых» детей в экспериментальной и контрольной группах, которые значительно различаются с тенденцией завышения в первой (t-критерий = 5,63, t-критерий = 3,83, $p < 0,01$).

**Эффект вербализаций в оценивании интеллекта:
связь содержания вербализованных признаков с субъективной
и объективной оценками интеллекта**

Испытуемые экспериментальной группы формулировали признаки, на которые они опирались при оценке интеллекта детей. Эти признаки были систематизированы в более общие критерии, по которым по вышеописанной процедуре проводилась экспертная оценка объектов. Принимая экспертные оценки выраженности обобщенных признаков как объективные, мы провели анализ связи данных критериев:

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

В качестве статистического метода применялся метод обратной пошаговой регрессии для вышеперечисленных зависимых переменных, который позволил выявить критерии, являющиеся значимыми. Совокупности значимых регрессоров для групп и отдельных испытуемых являются, по сути дела, имплицитными теориями, на основе которых реально происходит оценивание интеллекта данными субъектами. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Связь вербализованных признаков интеллекта (критериев оценки объектов) с тестовой оценкой интеллекта и оценками контрольной и экспериментальной групп (значения β -коэффициентов значимых регрессоров для вышеперечисленных 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 β-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^2</i>	0,23	0,76	0,69
<i>Различие средних коэффициентов детерминации R^2 (по t-критерию Стьюдента, $p < 0,13$)</i>		0,36	0,3

- 1) Показательно, что значение коэффициента детерминации R^2 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 предсказатель-

ной 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, 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 стали 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.

**Эффект вербализаций в оценивании интеллекта:
связь характера вербализаций с точностью субъективного
оценивания интеллекта**

Анализ речевой продукции испытуемых экспериментальной группы проводился по следующим параметрам:

- количество формулируемых признаков;
- наличие уходов в сторону от исполнения инструкции в рассуждениях (например, наличие дополнительных высказываний о связи поведенческих признаков не с интеллектом, а с другими психологическими особенностями);
- доля униполярных формулировок признаков (т. е. объяснений в отношении определённой группы объектов — умных или глупых) в сравнении с биполярными и нейтральными (бесполюсными) описаниями.

Из 45 испытуемых 17 дали описания признаков именно в отношении умных объектов, 3 — в отношении глупых, 1 — в отношении тех и других, 25 человек не указали, каким образом признак варьирует в зависимости от уровня интеллекта. В дальнейшем при работе мы выделили 2 группы: сформулировавшие униполярные признаки в отношении умных (18 человек) и остальные (27 человек).

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

2) Общая гипотеза о связи характера вербализаций с оценкой объектов с высоким и низким уровнем развития интеллекта конкретизируется следующим образом: мы предполагаем, что испытуемые, формулирующие признаки в отношении умных детей, склон-



Диаграмма 2. Влияние характера вербализации на субъективную оценку интеллекта

ны давать более высокие оценки интеллекта, поскольку «позитивные», ассоциирующиеся с умом признаки актуализированы в их письменных отчётах. Данная гипотеза нашла своё подтверждение: средние оценки интеллекта, даваемые в этой подгруппе, выше оценок, даваемых теми, кто формулирует нейтральные или униполярные в отношении глупых признаки (3,72 и 3,55 соответственно, t -критерий = $-1,79$, $p = 0,08$).

На диаграмме 2 представлены средние оценки интеллекта умных и глупых объектов в подгруппах, различающихся по характеру вербализаций.

Характеристики объектов и их связь с точностью оценивания интеллекта испытуемыми

1) Интересным представляется факт наличия отрицательных коэффициентов корреляции, т. е. своеобразной инвертированной точности оценивания интеллекта «глупых» объектов отдельно в контрольной и в экспериментальной группах, а также по всем испытуемым (таблица 4). При этом в контрольной группе точность оценивания умных детей является значимо более высокой, чем в экспериментальной.

На диаграмме рассеяния 3 показана U-образная зависимость между объективным и воспринимаемым интеллектом: очевидно, что существует тенденция восприятия и «глупых», и «умных» детей как интеллектуально

Таблица 4

Показатели точности оценивания интеллекта по группам объектов по всем испытуемым в экспериментальной и контрольной группах

Г р у п п ы объектов	Все испытуемые	Экспериментальная группа (наличие вербализаций)	Контрольная группа (отсутствие вербализаций)
Общие коэффициенты корреляции			
«Гупые»	- 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 **

* $p=0,056$, ** $p<0,01$.

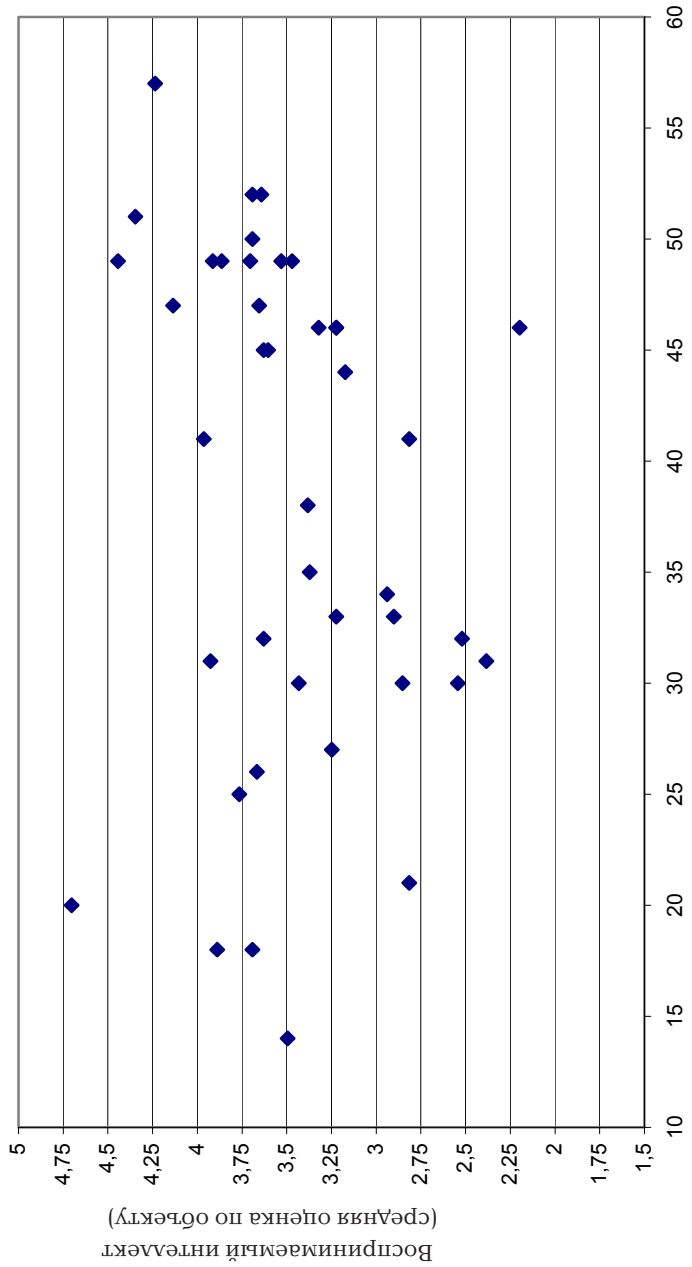


Диаграмма рассеяния 3. Зависимость между объективным и воспринимаемым интеллектом

развитых (диаграмма 3). 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.

Объясняется ли данный факт описанным в нашей модели механизмом оценивания? Нами была проведена следующая процедура: по регрессионным уравнениям, раскрывающим связь между вербализуемыми признаками и воспринимаемым интеллектом, были рассчитаны значения так называемого «предсказанного» интеллекта для глухих объектов.

2) 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 «глухих» объектов, не действуют. Это явление было для нас неожиданным и, как нам представляется, выходит за рамки теоретической модели данного исследования.

3) Интеллект мальчиков оценивается с большей точностью, чем интеллект девочек (таблица 3). Кроме того, в контрольной группе по сравнению с экспериментальной точность оценивания мальчиков является значимо более высокой.

Обсуждение результатов

Обратимся к поставленным в начале работы вопросам.

Насколько точной может быть оценка интеллекта другого человека после просмотра короткого видеосюжета, напрямую не предназначенного для раскрытия его способностей? По сравнению с приводимыми в литературе данными о точности оценивания интеллекта другого человека, 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 — это разница 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 большей сложности, 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 (правда, речь идёт не о непосредственном оценивании по первому впечатлению) также не отличается выдающейся точностью: например, показано (Леднёва, 2003), что для педагогов начальной школы разных специальностей уровень точности колеблется от 0,15 до 0,21.

Связано ли наличие вербализаций с результатом (точностью) оценивания интеллекта другого человека? Центральная гипотеза исследования — о влиянии наличия вербализаций на точность оценивания — нашла своё подтверждение. Экспериментальная группа отличается меньшей точностью и чувствительностью в оценивании в целом по объектам. Кроме того, аналогичный эффект наблюдается в отношении более умных детей и мальчиков. Этих результатов следует ожидать, исходя из предложенной модели двух типов репрезентации социального знания. Испытуемые обладают невербальными эталонами («категориями»), которые используются для ориентации в социальном мире. При их осознании мы получаем лишь отчасти подобные им содержания, оформленные в слова. Следовательно, этот приближенный к невербальному оригиналу вербальный перевод снижает точность оценивания психологического свойства.

Существуют ли различия между мужчинами и женщинами в точности оценивания интеллекта другого человека? Наши результаты не дают оснований утверждать, что существуют различия между мужчинами и женщинами в точности оценивания интеллекта ребёнка по первому впечатлению.

Насколько содержание вербализаций (сформулированные испытуемыми критерии интеллектуального поведения) позволяет объяснить производимую ими оценку интеллекта?

Во-первых, мы можем утверждать, что содержание вербализаций в большей степени связано с восприятием интеллекта, чем с его объективной оценкой. Во-вторых, оно объясняет субъективное оце-

нивание интеллекта в большей мере в ситуации, когда воспринимающий оформляет свой опыт в слова, по сравнению с ситуацией молчаливо-интуитивного оценивания.

Как связаны вербализуемые содержания с тестовой оценкой интеллекта? Оценка интеллекта по тесту Дж. Равена оказалась связанной с единственным поведенческим критерием — «культура, воспитанность, вежливость»; 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, применять элементы этикета, соответствовать 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 говорения ($r = 0,27$) и при слушании собеседника ($r = 0,22$), процентом времени, в течение которого удерживался визуальный контакт, при произнесении реплик ($r = 0,27$), и отрицательно — с беспокойством ($r = -0,31$). Среди декларированных в нашем исследовании критериев 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 другом отношении: 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» (цит. по: Холодная, 2002, с. 251–252).

Связан ли характер вербализаций (описание в них прототипа умного или глупого поведения) с результатом оценивания интеллекта другого человека? Установлен факт повышения оценок «воспринимаемого» интеллекта у испытуемых, дававших униполярные описания интеллекта и связанных с ним позитивных признаков, в сравнении с испытуемыми, обращавшимися к полюсу глупости, обоим полюсам способности и давшим нейтральные описания без детализаций, при отсутствии различий в точности. Конкретизируя поведенческие признаки, связанные с высоким интеллектом, испытуемые обращают внимание на их проявления, продолжая своеобразную аналитическую работу и находя подтверждения своим высказываниям, оправдывая их. Если эти признаки являются не простыми декларациями, реальная ориентация на выделенные признаки происходит с «удвоенной» силой. С другой стороны, содержащиеся в вербализациях обобщения, выстроенные причинные связи и вообще обращение к понятию «умный» как психологической черте, «заостряют» акцент и делают оценки более оптимистичными, даже если ориентации на конкретные признаки не происходит.

Существуют ли различия в оценивании интеллекта объектов разного пола и уровня интеллекта? Установлен факт зависимости оценки «воспринимаемого» интеллекта от уровня интеллекта объекта: дети с высокими и низкими оценками интеллекта по тесту Дж. Равена оцениваются как умные. Чем умнее или глупее ребёнок, тем более умным он воспринимается. Мы полагаем, что данный факт объясняется тем, что оценка полюсов выраженности интеллекта не является симметричной: ум рассматривается как наличие признака, глупость — как его отсутствие. То, что этот факт наблюдается независимо от наличия вербализаций, позволяет утверждать, что возможные его истоки лежат в особенностях универсальной трактовки нюансов поведения. Мы можем предложить два объяснения парадоксального факта инвертированной точности в оценивании глупых детей.

Если он является следствием сходства внешних или поведенческих особенностей крайних групп детей, возможно, их социальная адаптация (находящая некоторое внешнее проявление) в сравнении с детьми среднего уровня интеллекта отличается нестандартностью и, возможно, меньшей оптимальностью. 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 дети ведут себя примерно одинаково, а отличие их манеры вести себя от поведения группы среднего интеллекта

может заключаться в большей смелости, спокойствии или каких-то других незафиксированных аспектах.

Если же этот факт возник вопреки внешнему несхождению (зафиксировать которое (как, впрочем, и сходство) детально в нашем исследовании не было возможности), то объяснение можно построить на основе теории асимметричного приписывания черт G.D. Reeder, M.V. Brewer. Согласно этой теории (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. Если предположить, что поведенческие особенности детей с низким уровнем интеллекта отличаются от особенностей детей с высоким уровнем интеллекта, их ограниченная диагностичность может стать причиной противоречивых оценок.

Точность оценивания интеллекта девочек по сравнению с интеллектом мальчиков очень не велика. Возможно, в образе девочки разброс проявлений внешних признаков ума и социальной адаптации не так значителен.

Литература

- Дружинин В.Н.* Когнитивные способности: Структура, диагностика, развитие. М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001.
- Дружинин В.Н.* Субъективная парадигма в исследовании способностей. ИмPLICITные теории способностей // Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер Ком, 1999. С. 138 – 155.
- Легнёва С.А.* Психологические особенности оценки детской одарённости педагогами. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М, 2003.
- Равен Дж.* Прогрессивные матрицы Равена: изменение и стабильность в зависимости от места и времени // Иностранная психология. 1998. № 10. С. 58 – 65.
- 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.

- 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.
- 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.
- Холодная М.А. Тестологические теории интеллекта // Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 251 – 252.
- Borkenau P., Liebler A. Convergence of stranger ratings of personality and intelligence with self-ratings, partner ratings, and measured intelligence // Journal of Personality and Social Psychology. 1993. 65. 546 – 553.
- Borkenau P., Liebler A. Observable attributes as cues and manifestations of personality and intelligence // Journal of Personality. 1995. 63. 1 – 25.
- Fiske S. T. Social Cognition and Social Perception // Annu. Rev. Psychol. 1993. Vol. 44: 155 – 194.
- Murphy N. A., Hall J. A., Colvin C. R. Accurate intelligence assessments in social interaction: Mediators and gender effects // Journal of Personality. 71:3, June, 2003, 465 – 493.
- Murphy N.A., Hall J.A., Smith Le Beau L. Who is smart? Beliefs about the expression of intelligence in social behavior // Representative Research in Social Psychology. 2001. 25. 34 – 42.
- Reynolds D.J., Gifford R. The sounds and sights of intelligence: A lens model channel analysis // Personality and Social Psychology Bulletin. 2001. 27. 187 – 200.
- Ross L., Nisbett R.E. The Person and the Situation: Perspectives of Social Psychology. New York: McGraw-Hill, 1991.
- Schneider D.J. Social Cognition // Annu. Rev. Psychol. 1991. Vol. 42: 527 – 561.
- Sternberg R. J., Kaufman J.C. Human abilities // Annu. Rev. Psychol. 1998. Vol. 49: 479 – 502.
- Zebrowitz L.A., Hall J.A., Murphy N.A., Rhodes G. Looking smart and looking good: Facial cues to intelligence and their origins // Personality and Social Psychology Bulletin. 2002. 28. 238 – 249.