

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ВИД ИНТЕЛЛЕКТА¹

Д. В. Ушаков

Проблема социального интеллекта привлекает в последнее время все большее внимание исследователей. На это существует несколько причин. С одной стороны, социальный интеллект является чрезвычайно важным практическим качеством, причем с развитием исследований выясняются новые и совсем неочевидные области его применения. Так, известный американский психолог Р. Стернберг (Стернберг, Григоренко, 1997) развил так называемую «инвестиционную теорию креативности», согласно которой творческая личность отличается способностью инвестировать свои силы в идею, низко оцениваемую в данный момент в профессиональном сообществе, с тем чтобы потом, развив эту идею, придать ей высокий статус, «дорого продать». Конечно, переносить принцип «дешево купить, дорого продать» (buy low, sell high) на область творчества — очень американский подход, но все же Стернберг обращает внимание на весьма важный аспект: творчество сегодня в таких областях, как наука, включено в широкую сеть разделения труда, движение вперед оказывается все более коллективным, и ученый должен обладать социальным интеллектом наравне с предметным, чтобы успешно участвовать в этом коллективном движении. Способность продвинуть идею в социуме, по Стернбергу, оказывается почти столь же важной, как способность идею породить. Социальный интеллект выступает компонентом творчества в современном обществе.

С другой стороны, проблема социального интеллекта оказывается важной теоретически и даже философски. Увлечение информационным когнитивизмом в 60 — 80-х годы вывело на передний план «вычислительные», «компьютерообразные» модели мыслительного процесса. Проблемы эмоций (Тихомиров, 1980), интуиции (Пономарев, 1976), «недизъюнктивного» процесса (Брушлинский, 1979)

¹ Работа выполнена при поддержке Российского Фонда Фундаментальных Исследований, грант № 02 — 06 — 80442.

оказались второстепенными для когнитивной психологии того периода. Постепенно, однако, границы применимости «твердого» когнитивизма обозначились очень ясно, и корифеи этого направления заговорили о совсем необычных для себя вещах: Х. Саймон и Д. Бродбент — об интуиции (Berry, Broadbent, 1995; Simon, 1987), Г. Бауер (Bower, 1981, 1992) — о репрезентации эмоций в семантической сети и т.д.

Социальный интеллект как раз и является такой проблемой, где взаимодействует когнитивное и аффективное. В сфере социального интеллекта вырабатывается подход, понимающий человека не просто как вычислительный механизм, а как когнитивно-эмоциональное существо.

К сожалению, однако, столь привлекательный объект продолжает оставаться трудноуловимым для теории. Казалось бы, достаточно объемлющая теория интеллекта должны была бы охватить и интеллект социальный, однако для большинства из этих теорий он оказывается на периферии изучения. В этой статье будет представлен взгляд на социальный интеллект с позиции структурно-динамической теории, разрабатываемой автором.

Механизмы и процессы социального интеллекта

Для начала возьмем какой-нибудь пример реальной ситуации, в которой необходимо использовать социальный интеллект. Допустим, некто говорит: «Иванов, конечно, не откажется от нашего приглашения: он недавно в городе, и ему необходимо завязывать знакомства.» Другой отвечает: «А я думаю, он откажется: он слишком дорожит своей независимостью».

Кто из высказавших мнение прав? Очевидно, что мы не можем ответить на этот вопрос, не зная Иванова. Каждый из собеседников обозначил определенный мотив ², могущий управлять поведением Иванова. Оба мотива выглядят правдоподобно. Но какой из них пересилит? Чтобы это предсказать, нужно как бы «взвесить» на внутренних весах свое ощущение значимости соответствующих мотивов для Иванова.

Это субъективное «взвешивание» представляет собой универсальный момент работы социального интеллекта, поскольку пове-

² Здесь и далее слово «мотив» используется вне контекста различных психологических подходов — от теории деятельности до бихевиоризма, — внутри которых оно приобретает весьма различный смысл.

дение людей всегда движется множеством мотивов. Более того, оно является в большой мере системообразующим фактором, из которого выводятся другие особенности социального интеллекта.

Континуальное и дискретное в мышлении

Специфичность субъективного «взвешивания» в контексте других интеллектуальных действий ясно предстает в контексте деления мышления на континуальное и дискретное. Наиболее резко эта дихотомия обозначилась на заре разработки вычислительных устройств, в которых наметилось две линии — цифровых, дискретных машин и аналоговых, континуальных. В ходе развития вычислительной техники на большинстве направлений победила первая линия, и сегодняшние персональные компьютеры основаны на множестве дискретных элементов, функционирующих по дискретному принципу — принимающих одно из двух возможных состояний.

Хотя в психологии мышления и интеллекта указанная дилемма не занимает столь значительного места, все же и там это разделение может быть прослежено, причем с тем же результатом — доминирующее место занимают дискретные подходы. На дискретном моделировании основаны практически все работы не только в рамках информационного подхода, но и в других направлениях, таких как, например, пиажеанство и неоструктурализм. Континуальный аспект подчеркивается, пожалуй, лишь коннекционизмом и исследователями школы С.А. Рубинштейна.

Субъективное «взвешивание», характеризующее социальный интеллект, относится к сфере континуальных процессов. Оценивая, примет ли приглашение Иванов, мы приписываем различные веса мотивам, руководящим его поведением. Континуальные процессы в современной психологии в большей степени рассматриваются как присущие сфере восприятия, а не мышления и интеллекта. Они обладают по сравнению с дискретными целым рядом особенностей, накладывающих отпечаток на социальный интеллект.

Социальный интеллект и язык

Одним из следствий континуального характера процессов социального интеллекта является своеобразие их отношения к речи и вербализации. Язык ведет в сферу дискретного, он разбивает

действительность на элементы и создает структуры, включающие эти элементы. Момент континуального присутствует в языке, но в остаточной форме³. В связи с этим передача рассуждений социального интеллекта в речи оказывается весьма ограниченной.

В работе С.С. Беловой, которая впервые публикуется в этой книге, получены результаты, непосредственно относящиеся к этой проблеме. В работе показано, что социальный интеллект в зависимости от установки субъекта может работать в разных режимах. В режиме «познавательной» установки человек оценивает особенности других людей, не прибегая к вербальному описанию причин этой оценки. В режиме «вербализирующей» установки, когда перед испытуемым ставится задача объяснения причин оценки, точность оценки снижается.

В этой работе, помимо прочих, достаточно неожиданных находок, было обнаружено, что вербализация ухудшает функционирование социального интеллекта, который в этом конкретном случае определялся как способность оценить интеллект ребенка по короткому фрагменту видеозаписи. После формулировки признаков, по которым взрослые испытуемые определяли интеллект детей, точность оценки ухудшилась. Результат выглядит достаточно парадоксальным: происходит что-то почти противоположное тому, что должно случиться при поэтапном формировании — проговаривание правил оценки ухудшает оценку. По-видимому, причина лежит в том, что действительные критерии, которые определяют успех оценивания, не вербализуются испытуемыми. При оценивании люди используют некоторый набор критериев, который ими не осознается. При вербализации они называют другие критерии, которые после этого действительно начинают использовать для оценки, что ухудшает ее точность.

Справедливость такого объяснения подтверждает еще один факт, обнаруженный С.С. Беловой. Множественный регрессионный анализ показывает, что оценки испытуемых больше связаны с вербализуемыми критериями оценки в условиях вербализации по сравнению с условиями ее отсутствия.

Результаты С.С. Беловой говорят об интуитивном характере оценивания такого качества другого человека, как интеллект, если под интуитивным понимать процесс познания, который приводит к результату без понимания того, как он к нему привел. Попытка

³ Так, слова «большо-о-о-ой», «большо-ой» и «большой» континуальным образом передают оттенки размера. Континуально передается также смысл интонационными аспектами речи.

рефлексии этого процесса не приводит к успеху, создавая искаженную картину. Деятельность, построенная на рефлексии, парадоксальным образом оказывается менее эффективной, чем неотреликсированная.

Социальный интеллект и имплицитное научение

Р. Стернберг выдвинул участие неявного знания и имплицитное научение как демаркационный критерий между академическим и практическим интеллектом. Знания, используемые академическим интеллектом (*book smart*), получены в результате специально организованного процесса обучения, развернутых текстов и т.д. В основе практического интеллекта (*street smart*), согласно Р. Стернбергу, лежит неявное знание, возникающее из практики реального взаимодействия человека с миром.

Правда, при более глубоком анализе обсуждаемое деление оказывается более проблематичным. В наиболее академических видах деятельности, без сомнения, присутствует имплицитное научение, «обучение через действие» (*learning by doing*).

С предлагаемой здесь позиции имплицитное научение также выдвигается на передний план, но по несколько иным основаниям. Континуальные процессы, плохо выражаемые языком, в результате этого обстоятельства являются плохим объектом для эксплицитного научения на основании освоения текстов. Источником их развития составляет опыт живого взаимодействия с людьми. Недаром психологические занятия по развитию навыков общения часто проходят в виде не лекций, а тренингов.

Социальный интеллект и внутренний опыт человека

Перечисленные выше особенности являются характерными для социального интеллекта, однако они могут быть свойственны и другим видам интеллекта, направленным на сложные объекты, в которых взаимодействуют и конкурируют различные цепочки детерминации. Примером может служить клиническое медицинское мышление в той мере, в какой одинаковые заболевания проявляются в разных симптомах, а различные могут иметь сходные проявления. Характерно, что работы над экспертными системами в области медицины показывают, что опытные врачи сами не очень хорошо осознают, как они ставят диагноз.

В социальном интеллекте, однако, присутствует момент, кардинальным образом отличающий его от всех других видов интеллекта. Этот момент заключается в возможности обращения к внутреннему опыту. Для того чтобы показать роль внутреннего опыта в социальном интеллекте, начнем с проблемы, которую условно назовем Гамлетовской. Вот цитата из шекспировской трагедии:

Гамлет

Не сыграете ли вы на этой дудке?

Гильденстерн

Мой принц, я не умею...

Гамлет

Вот видите, что за негодную вещь вы из меня делаете? На мне вы готовы играть; вам кажется, что мои лады вы знаете; вы хотели бы исторгнуть сердце моей тайны; вы хотели бы испытать от самой низкой моей ноты до самой вершины моего звука; а вот в этом маленьком снаряде — много музыки, отличный голос; однако вы не сделаете так, чтобы он заговорил. Черт возьми, или, по-вашему, на мне легче играть, чем на дудке?

Гильденстерну, правда, не удалось сыграть на Гамлете. Зато Гамлету удалось сыграть на Гильденстерне. И сколько других случаев игры одного человека на другом нам приходится наблюдать в жизни. Если сравнить то, насколько естественно мы понимаем поведение других людей и как трудно в то же время нам порой бывает разобраться в простых механических устройствах, невольно возникает удивление от мощи социального интеллекта в сравнении с предметным. При том, как ограничен предметный интеллект, совершенно непонятно, почему нам удастся понять поведение героев Достоевского, Пруста или Камю. Сложность поведения механического устройства и человека несоизмерима. Кому, как не нам, психологам, знать, что наука, которой ничего не стоит объяснить функционирование замка, даже близко не подошла к объяснению действий Ставрогина или Свана. Однако непосредственно понять людей нам каким-то образом удается.

Представляется, что подход к решению «Гамлетовского парадокса» можно найти в следующей гипотезе: социальный интеллект не мог бы успешно функционировать, если бы он не использовал наш внутренний опыт и не строил бы на нем свои репрезентации. Другими словами, мы вряд ли могли бы понять поведение столь сложных существ, какими являются люди, если бы сами не были людьми. Наличие внутреннего опыта, опыта наших желаний, по-

требностей, фантазий, которые, может быть, никогда не проявились в поведении, является огромным ресурсом, увеличивающим кругозор социального интеллекта. Однако мы не просто пользуемся прошлым опытом внутренней жизни. Мы можем мысленно поставить себя на место другого человека и непосредственно испытать его переживания, представить, что он будет желать, от чего страдать и к чему стремиться. По-видимому, именно таким образом мы проникаем во внутренний мир Свана и Ставрогина даже в том случае, если не имеем ничего подобного в нашем собственном опыте.

Итак, социальный интеллект обладает рядом характерных структурных особенностей:

- континуальным характером;
- использованием невербальной репрезентации;
- потерей точности социального оценивания при вербализации;
- формированием в процессе имплицитного научения;
- использованием «внутреннего» опыта.

Лишь последнее полностью отличает социальный интеллект от всех других видов интеллекта.

Интеллект ли социальный интеллект?

Вероятно, главный вопрос, который возникает у человека, изучающего положение дел в сфере исследования социального интеллекта: а является ли в действительности социальный интеллект видом интеллекта? Такое сомнение порождается тем, что большинство общих теорий интеллекта смотрят на социальный интеллект с подозрением и опаской. Все более или менее объемлющие теории интеллекта рассматривают интеллект вербальный и невербальный, числовой и пространственный, текучий и кристаллизованный. Социальный же интеллект остается на периферии рассмотрения, удастаясь весьма робких суждений теоретиков. В самом деле, объект оказывается достаточно странным — не вполне ясным в плане измерения, не очень хорошо коррелирующим с общим интеллектом, а кроме того, обнаруживающим такие связи с личностью, что возникает подозрение — может быть, это вовсе не интеллект, а какое-то особое личностное свойство, состоящее в способности взаимодействовать с другими личностями? Это подозрение становится почти уверенностью, когда социальный интеллект определяется как способность не просто понимать людей и ситуации их взаимодействия, но и управлять ими или адаптироваться к ним. Другими

словами, в определение социального интеллекта вводится не просто познавательный, когнитивный аспект, как в случае любого другого вида интеллекта, но и аспект поведенческий, влияние на среду. Если несколько преувеличить, это как если бы мы в определение пространственного интеллекта ввели способность не только понимать пространственные отношения предметов, но и изменять их форму и размеры.

Все же позиция, которая отстаивается в этой работе, состоит в том, что социальный интеллект является видом интеллекта, хотя и достаточно своеобразным. Будет показано, что на социальный интеллект могут быть распространены те закономерности, которые обнаруживаются в сфере общего интеллекта. При этом определение социального интеллекта должно быть также ограничено: умение взаимодействовать с людьми отнюдь не сводится к умению их понимать, подобно тому, как умение рубить дрова не сводится к пониманию их пространственной конфигурации (пространственному интеллекту), а требует еще сенсомоторной координации, мышечной силы и еще много других способностей и навыков. Социальный интеллект, если мы понимаем его как интеллект, — это способность к познанию социальных явлений, которая составляет лишь один из компонентов социальных умений и компетентности, а не исчерпывает их. Тогда социальный интеллект становится в один ряд с другими видами интеллекта, образуя вместе с ними способность к высшему виду познавательной деятельности — обобщенной и опосредованной.

Социальный интеллект среди других видов интеллекта

Проблема видов интеллекта зарождается в рамках факторных теорий интеллекта. Эти теории, как известно, делятся на две основные группы — однофакторные и многофакторные.

Согласно однофакторным теориям, в основе всех видов интеллекта лежит одна общая способность. На роль этой способности может претендовать, например, внимание или объем рабочей памяти. Многофакторные теории предполагают, что интеллект складывается из нескольких независимых способностей, например вербальной, пространственной и числовой или флюидной и кристаллизованной и т.д.

После многолетнего соперничества однофакторного и многофакторного подходов стало ясно, что ни один из них по отдельности не способен объяснить накопившиеся факты. Наиболее жиз-

нестойкими оказались гибридные идеи. Согласно одной из таких идей, интеллект складывается из общей способности и ряда специальных. До сих пор, однако, не существует единой точки зрения на структуру способностей, на которой бы сошлись исследователи в этой области.

К сожалению, место социального интеллекта в структуре способностей остается неясным в большинстве теорий. В чем причины такой дискриминации социального интеллекта? Увы, они вполне обоснованы. Если тесты интеллекта можно считать образцом психометрической надежности, то измерение социального интеллекта довольно проблематично. Корреляции различных видов интеллекта между собой (например, вербального и пространственного) довольно высоки, социальный же интеллект коррелирует с общим в среднем где-то на уровне 0,3. Общий интеллект практически не обнаруживает корреляционных связей с личностными чертами, а для социального такие связи оказываются весьма характерными, как это видно из публикуемой ниже работы Д.В. Люсина.

Общие теории интеллекта в настоящее время не могут объяснить столь необычное поведение социального интеллекта, кроме как отнести его на счет погрешностей измерения. В самом деле, измерительные процедуры для социального интеллекта не отличаются совершенством в том смысле, что в большинстве исследований не дают единого фактора, отличного от фактора вербального интеллекта. Если же измерительные процедуры несовершенны, то они не будут давать высоких корреляций с общим фактором и могут оказаться зашумлены другими переменными, в частности личностными. В рамках этой точки зрения можно различить два варианта. Первый состоит в отрицании социального интеллекта как самостоятельного образования и сведении его к вербальному интеллекту, примененному к определенному контексту, где большую роль играют личностные качества. Второй не отрицает социальный интеллект как конструкт, а лишь критикует существующие на сегодняшний день методы его измерения как неадекватные.

Понятно, что при такой неясной ситуации редкий теоретик решится на придание социальному интеллекту статуса одного из установленных видов интеллекта. На это пошел лишь такой своеобразный исследователь, как Х. Гарднер, который в своей теории множественного интеллекта выделил среди прочих внутриличностный и межличностный интеллект.

Своеобразие Гарднера заключается в его удивительном безразличии к сциентистским формам доказательства, вызывающего гнев людей, посвятивших свою жизнь научно-исследовательской работе,

целом можно предложить три варианта объяснения природы социального интеллекта как способности понимать людей и социальные ситуации.

1. Социальный интеллект представляет собой особую способность, отличную от таких известных видов интеллекта, как вербальный, пространственный, математический и т.д., однако имеет с ними корреляционную связь. Достоинством этого подхода является его логичность: социальный интеллект — это вид познания, логично, что он находится в ряду других видов интеллектуального познания, отличающихся друг от друга спецификой своего объекта. В то же время этот подход не позволяет объяснить специфические черты социального интеллекта, которые отмечались выше: невысокую нагрузку по фактору общего интеллекта, корреляцию с личностными чертами.
2. Социальный интеллект представляет собой не столько способность, сколько знания, умения или навыки, приобретенные в течение жизни. Действительно, в социальном интеллекте, как его измеряют современные тесты, прослеживаются в значительной степени черты знания, умения и навыка. Тесты общего интеллекта построены как тесты способностей — в них сведен к минимуму компонент знания. Если для решения задач из области, например, математики или физики необходимо располагать хотя бы минимальными знаниями этих областей, то для выполнения тестов интеллекта, построенных на материале абстрактных фигур, этого не требуется. С тестами социального интеллекта положение иное: там очень трудно построить задания, которые не апеллировали бы к знаниям людей и социальных ситуаций и умениям их разрешать. Получается, что тесты социального интеллекта в плане необходимых для их решения знаний подобны не столько тестам способностей, сколько тестам достижений, в данном случае — достижений в плане познания людей и социальных ситуаций. Из этого вытекает точка зрения: социальный интеллект — это скорее компетентность в сфере социального познания, чем специальная способность. Все же такая точка зрения не учитывает того факта, что приобретение любой компетентности предполагает способность. Ассимилировать это возражение можно, если предположить, что социальный интеллект как компетентность развивается на базе известной способности, например, вербального интеллекта через приобретение опыта. Все же с этой точки зрения продолжает оставаться непонятной как невысокая корреляция социального интеллекта с общим, так и его связи с личностными чертами.

3. Социальный интеллект — личностная черта, определяющая успешность социального взаимодействия. Такой подход — естественная реакция на относительно низкие корреляции социального интеллекта с другими видами интеллекта и относительно высокие — с личностными свойствами. Как можно понять утверждение, что социальный интеллект — личностная черта? В определенном смысле слова любой интеллект — это черта личности в той степени, в которой под чертой личности понимаются особенности, отличающие поведение человека. Однако в отличие от личностных и темпераментальных черт в собственном смысле, интеллект характеризует когнитивные особенности человека, его способность к познанию, созданию более или менее адекватного представления об окружающем мире. Эти особенности не относятся к эмоциям, направленности и т.п., что мы обычно связываем с термином «личность». Охарактеризовать социальный интеллект как личностную черту означает в этом смысле признать, что наше мнение о других людях — результат скорее наших собственных эмоциональных особенностей, а не познавательного процесса, стремящегося к объективности, т.е. ориентации на объект суждения. Здесь ощущается некоторый методологический релятивизм, сведение социального познания к мнению, зависимому от наших эмоциональных свойств. Конечно, мы можем, например, предположить вслед за распространенным мнением, что люди судят о других по себе и что, следовательно, добрые люди склонны скорее приписывать другим мотивы добра, жадные — жадности и т.д. Однако если продолжить это рассуждение слишком далеко, как это происходит в случае признания социального интеллекта личностной чертой, и дойти до утверждения, что суждения о других людях целиком определены особенностями судящего, то мы неизбежно окажемся на позиции релятивизма со всеми ее последствиями вплоть до признания относительным мнения самого человека, стоящего на позиции релятивизма. В то же время уже сами процедуры выявления социального интеллекта операционализируют его как познавательную способность. Если социальный интеллект измеряется с помощью решения задач, то там уже содержится деление ответов на более или менее адекватные. Опросники же социального интеллекта стремятся к выявлению того, насколько высоко человек оценивает свое умение понимать других людей и воздействовать на них. Факт заключается в том, что личностные особенности влияют

на наши суждения о других людях, но сведение социального интеллекта к личностным свойствам является следствием не этого факта, а его чересчур сильной интерпретации. Возможны и другие интерпретации, например, можно предположить, что суждение о других людях становится более объективным, т.е. независимым от судящего субъекта в том случае, когда его познавательная способность достаточно велика, — при высоком социальном интеллекте. При низком же его уровне суждения оказываются в плену субъективности, зависящей от личностных черт. Это предположение допускает эмпирическую проверку. Однако существующие данные о связи социального интеллекта с личностью, если их проанализировать чуть конкретнее, по-видимому, свидетельствуют о другом. Речь идет о том, что некоторые личностные черты, такие, как экстраверсия, ассоциируются с высоким социальным интеллектом, а другие (например, нейротизм) — с низким. Объяснение в рамках модели подобия проходило бы, если бы было показано нечто другое, например, что экстраверты хорошо понимают экстравертов, но плохо — интровертов. Социальный интеллект — это познавательная способность, которая, однако, в отличие от других познавательных способностей, оказывается сцепленной с личностными чертами, что требует специального объяснения.

Структурно-динамическая теория

Подход к социальному интеллекту, предлагаемый здесь, основывается на структурно-динамической теории интеллекта (Ушаков, 2002, 2003). В рамках этой теории пересмотру подвергаются традиционные факторные теории структуры интеллекта, предполагающие общий фактор и набор специальных.

Основная идея структурно-динамической теории заключается в том, что структура интеллекта человека не представляет собой инварианта, а является результатом сил, действующих на формирование интеллекта на протяжении всего жизненного пути человека. В обоснование приводится система доказательств: нестабильность факторной структуры интеллекта; отрицательные корреляции, наблюдаемые в некоторых случаях между различными интеллектуальными показателями; более высокие психометрические показатели многошкальных тестов по сравнению с одношкальными; наличие корреляции с общим фактором у заданий, не коррелирующих меж-

ду собой; повышение корреляций у задания с общим фактором по мере тренировки и т.д. Кроме того, теория позволяет подойти к объяснению таких феноменов, как изменение корреляций между показателями психологических тестов на протяжении жизненного пути и, возможно, самое неожиданное — психогенетических данных.

Более подробно структурно-динамическая теория изложена в других работах автора (Ушаков, 2002, 2003). Здесь, однако, необходимо остановиться на нескольких ее основных понятиях. По мнению традиционных теорий, структура интеллекта определяется пересечением когнитивных функций. Если в выполнении каких-либо деятельности присутствует общий компонент, то успешность выполнения этих деятельности будет коррелировать. В этом плане общий фактор интеллекта свидетельствует о том, что существует такой когнитивный компонент, который присутствует в любой мыслительной деятельности. Наличие специальных факторов говорит о работе механизмов среднего уровня, которые не обязательны для любой мыслительной деятельности, но присутствуют в их части.

Структурно-динамическая теория принимает пересечение когнитивных функций как фактор структуры интеллекта, но лишь как один из факторов. Важным понятием является потенциал формирования. Он ответственен за генеральный фактор. Пересечение когнитивных функций ответственно за специальные факторы. В самом деле попытки сведения генерального фактора к одному специальному когнитивному механизму, будь то внимание в духе Спирмена или рабочая память Киллонена, особого успеха не имели.

Наконец, структура интеллекта, согласно структурно-динамической теории, определяется средовым фактором. Этот фактор приводит к флуктуации структуры интеллекта от исследования к исследованию.

Социальный интеллект не являлся исходным объектом структурно-динамической теории, однако как одна из разновидностей интеллекта он получает в ней свою интерпретацию. К нему могут быть применены понятия потенциала формирования, когнитивного пересечения функций и средового распределения. Если допустить, что социальный интеллект пользуется тем же потенциалом формирования, что и другие виды интеллекта, можно вывести ряд любопытных следствий, допускающих эмпирическую проверку.

При равномерном распределении потенциала формирования на выборке, проходящей тестирование, можно ожидать достаточно высоких положительных корреляций социального и других видов интеллекта. Собственно подобные результаты и получаются в большинстве исследований: фактор социального интеллекта часто неотличим от фактора общего интеллекта.

Однако возможен и другой случай: потенциал в выборке в разных областях распределен очень неравномерно. В этом случае структурно-динамическая теория предсказывает падение корреляций вплоть до отрицательных значений. Что может представлять собой выборка с таким неравномерным распределением потенциала? Примером может быть группа, образованная смешением подростков, которые живут активной социальной жизнью, с их сверстниками, поглощенными абстрактной наукой.

Подтверждением подобной позиции являются наши сведения о судьбах вундеркиндов. Многие из них, специализировавшиеся в разных областях, как шахматист Гарри Каспаров или математик Норберт Винер, жаловались в автобиографических заметках на одинокое детство и отсутствие социальных навыков в ранней молодости. Так, Н. Винер писал: «Необычно усложненный курс обучения, который я проходил дома, естественно, превращал меня в отшельника и развивал то наивное отношение ко всем вопросам, не связанным с наукой, которое невольно вызывало у окружающих чувство раздражения и антипатии.... Из-за постоянного одиночества... из меня получился нелюдимый и неуклюжий подросток с неустойчивой психикой». (Винер, 1967, с. 11) Показательно, что Винер жалуется здесь не на склад ума, а на особенности воспитания, которые привели к его отчуждению от общества.

К сходным результатам привело исследование, проведенное нами на более чем 800 одаренных подростках, участниках финального тура Московского интеллектуального марафона многопрофильной олимпиады для школьников. В группе детей с высоким интеллектом у мальчиков 10-х и 11-х классов обнаружены значимые положительные корреляции математических достижений на марафоне со шкалой одиночества нашего опросника (0,42* и 0,3* соответственно). Таким образом, источником личностных проблем оказывается не интеллект как таковой, а большие вложения в академические занятия.

Все вместе взятое приводит нас к ясному заключению: сам по себе высокий интеллект выступает скорее положительным фактором адаптации. Однако в том случае, если интеллектуально одаренный ребенок вкладывает свое время и силы в овладение какой-нибудь абстрактной областью, например, математикой или шахматами, он рискует выпасть из социальных контактов. Одаренные дети адаптивны. Неадаптивны «ботаники», т.е. те из одаренных детей, кто вкладывает силы в абстрактную и отдаленную от жизни деятельность.

В исследовании, выполненном на Московском интеллектуальном марафоне, не тестировался социальный интеллект подростков, а лишь

проблемы, связанные с адаптацией. Однако представляется весьма правдоподобным аналогичный механизм в области социального интеллекта.

Наконец, еще одно предсказание структурно-динамической теории состоит в том, что показатели социального интеллекта должны быть связаны с личностными особенностями людей. Представим себе двух человек, одного, крайне склонного, например, к чувству ревности, а другого — нет. Очевидно, тот, кто более склонен ревновать, будет чаще думать о ситуациях ревности и измены, перебирать ситуации, объясняться и т.д. В результате с позиции направляемого в разные сферы потенциала, его компетентность в этой сфере окажется иной, чем у человека нервного.

Представляется, что существующие на сегодняшний день эмпирические данные подтверждают это предсказание структурно-динамической теории. В противоположность общему интеллекту, не обнаруживающему значимых связей с личностными чертами, интеллект социальный такие связи обнаружил во многих исследованиях.

Итак, справедливость всех перечисленных выше предсказаний еще не может считаться подтвержденной, однако некоторые из них уже имеют солидное обоснование, а другие выглядят правдоподобно. Если же кратко определить с позиций структурно-динамической теории, от чего зависит уровень социального интеллекта личности, то ответ будет включать три пункта:

- от потенциала формирования, который проявляется также в уровне общего интеллекта;
- от личностных, в первую очередь эмоциональных, особенностей, в большей или меньшей степени привлекающих силы человека к общению с другими людьми и их познанию;
- от того, как сложился жизненный путь человек, пришлось ли ему направить свои силы на взаимодействие с другими людьми или на предметную работу.

Социальная одаренность

Важным моментом является различие социального интеллекта и социальной одаренности. Социальная одаренность — одаренность в сфере лидерства и социальных взаимодействий. Социальная одаренность приобретает очень разные формы. Лидерство в научной области отличается от лидерства военного, а лидерство в бизнесе — от эмоционального лидерства в компании. Индивидуальные стили лидерства также очень разнообразны. В истории человечества стиль лидерства претерпел серьезные изменения, и в современном мире более всего ценится демократический стиль, который позволяет совмещать твердость и волю в реализации

целей с гибкостью реагирования на мнения других участников ситуации. Хотя способность к лидерству — ключевой пункт социальной одаренности, все же последняя является более широким понятием. Социальные взаимодействия включают и ситуации, где лидерство не требуется, а необходимо, наоборот, умение соблюдать строгий паритет (как, например, при переговорах) или работать под чьим-либо руководством.

Социальная одаренность представляет собой сложный сплав когнитивных компонентов (общий академический интеллект, практический интеллект, социальный интеллект) и некогнитивных факторов (темперамент, личностные особенности, воля и т.д.).

Соотношение общего интеллекта с социальной одаренностью неоднозначно. Во многих случаях социальное лидерство должно сочетаться с предметным. Например, руководитель крупного научно-инженерного проекта, такого, как, например, проекта разработки космических спутников, должен быть одновременно научным и социальным лидером. Человек, обладающий самой большой академической одаренностью, но не способной организовать и мотивировать людей, не справится с подобной функцией. В то же время «голые» способности к социальному лидерству здесь тоже недостаточны.

В ряде других сфер соотношение роли социальных и предметных способностей меняется. Так, в ряде исследований показано, что успешность политика в США предполагает не максимальный интеллект, а оптимальный. Если интеллект слишком низок, это не позволяет достаточно эффективно разбираться в ситуации, принимать правильные решения. Однако если интеллект слишком высок, политический деятель рискует оказаться непонятным для группы, которой он руководит. Оптимальным для лидера, согласно этим исследованиям, является интеллект, превосходящий средний уровень руководимой группы, но не настолько, чтобы затруднить взаимопонимание.

Социальный интеллект, т.е. способность понимать других людей, их взаимоотношения и социальные ситуации, является очень существенным свойством в плане социальной одаренности. Социальный интеллект позволяет, точно оценив ситуацию и участвующих в ней людей, более адекватно выстроить стратегию поведения. Однако он далеко не исчерпывает социальную одаренность, поскольку социальное воздействие вовсе не сводится к познавательным способностям, а определяется личностными качествами человека, темпераментом, волей, даже дикцией и внешностью. В социальном воздействии многое определяется не пониманием, а стилем действия, следовательно, хотя роль способностей к познанию не мо-

жет игнорироваться, все же целиком свести к ним социальную одаренность невозможно.

Первостепенную роль в социальной одаренности играет личностная характеристика человека — способность к сопереживанию, оптимизм, высокая активность, экстраверсия, справедливость, способность к принятию решений в условиях неопределенности, независимость и вместе с тем ориентация на групповые ценности, воля как твердость в реализации намерений. Исследование эффективных руководителей показало, что они успешно умеют справляться с агрессией, инициативны, настойчивы, энергичны, гибки, обладают чувством юмора. Лидеру, ведущему людей за собой, необходимо быть также в ладу с самим собой, обладать цельностью и определенностью взглядов на мир, четко знать свои цели и приоритеты.

Можно ли развивать социальный интеллект?

Согласно структурно-динамической теории, уровень развития той или иной интеллектуальной функции зависит, кроме индивидуального потенциала, также и от того, сколько времени и труда вложено в ее развитие. Следовательно, интеллектуальные функции поддаются развитию. Как же соотносить это с убедительными данными о том, что многочисленные системы, призванные стимулировать общее интеллектуальное развитие детей, добились более чем скромных результатов? Ответом на этот вопрос служит принцип распределения потенциала. Да, мы можем развить ту или иную интеллектуальную функцию. Мы можем научить ребенка средних способностей блестяще решать, например, задания теста типа Равена. Однако, обучая субъекта решению одного типа задач, мы направляем туда его потенциал, отвлекая его из других областей. В результате общий уровень когнитивных способностей во всех областях оказывается достаточно независимым от применяемых развивающих методов.

В период появления в Москве первых частных школ в них существовала мода на дисциплины типа игры в шахматы, которые, по мнению инициаторов их введения, должны были развивать мышление, логику и т.д. Постепенно эта мода, однако, пропала, поскольку даже без специальных исследований стало ясно, что дополнительные дисциплины отвлекают время и силы от остальных, и их развивающий эффект нивелируется недополучением эффекта в других областях.

Социальный интеллект связан с содержанием, подобно интеллекту математическому или шахматному. В контексте сказанного не приходится сомневаться в возможности его развития. Более того, представляется, что особенности социального интеллекта делают его особенно

благодатным предметом для развития. Во-первых, круг ситуаций, составляющих предмет социального интеллекта существенно уже, чем круг ситуаций, находящихся в компетенции общего интеллекта. Социальный интеллект более завязан на конкретные знания, подобно, например, интеллекту математическому. Все это дает основание рассчитывать на то, что весьма обозримыми средствами можно достичь развивающего эффекта в этой сфере. Во-вторых, если общий интеллект в определенной степени тренируется академическими дисциплинами, составляющими предмет обучения в рамках среднего и высшего образования, то обучение социальному интеллекту происходит в нашей жизни имплицитно, через опыт общения. Можно предположить поэтому, что эксплицитное обучение социальному интеллекту может дать существенный эффект. Наконец, существует ясный смысл в развитии социального интеллекта. Если развивать шахматное мышление за счет какого-либо другого имеет смысл только в том случае, если планируется дальнейшая профессионализация в этом направлении, то социальный интеллект нужен любому — политику, ученому или домохозяйке. Социального интеллекта не может быть слишком много.

Литература

- Брушлинский А. В.* Мышление и прогнозирование. 1979.
- Винер Н. Я* — математик. 1967.
- Пономарев Я.А.* Психология творчества. 1976.
- Стернберг Р., Григоренко Е. А.* Учись думать творчески // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997.
- Тихомиров О. К.* Психология мышления. М.: Изд-во МГУ, 1984.
- Ушаков Д. В.* Мышление и интеллект // Психология XXI века / Под ред. В.Н. Дружинина. М.: Пер Сэ, 2003. С. 291 – 353.
- Ушаков Д. В.* Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
- Bower G. H.* Mood and memory // *American Psychologist*. 1981. V. 36. P. 129 – 148.
- Bower G. H.* How might emotions affect learning // S.-E. Christianson (Ed.) *The handbook of emotion and memory: Research and theory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1992. P. 3 – 31.
- Berry D., Broadbent D.* Implicit learning in the control of complex systems // P. Frensch, J. Funke (Eds.). *Complex problem solving*. 1995. P. 131 – 150.
- Simon H.* Making management decisions: the role of intuition and emotion // *Academy of management executive*. 1987.

ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РУССКОЙ ВЕРСИИ ТЕСТА НА СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ДЖ. ГИЛФОРДА И М. О'САЛЛИВЕНА

Д. В. Люсин, Н. Д. Михеева

Настоящая статья посвящена анализу психометрических свойств русской версии теста Дж. Гилфорда и М. О'Салливена на социальный интеллект. В отечественной психологии исследования, посвящённые психометрическому обоснованию опубликованных психодиагностических методик, встречаются довольно редко, особенно по сравнению с количеством аналогичных работ за рубежом. Важность таких исследований подчёркивается профессиональными психодиагностами, так как большинство отечественных методик, как оригинальных, так и адаптированных, не проходит полноценного психометрического обоснования.

Понятие социального интеллекта оказалось очень актуальным в современной психологии. По мнению многих специалистов, этот конструкт обладает высокой экологической валидностью, так как позволяет объяснять и предсказывать успешность социальных взаимодействий человека, что в свою очередь обуславливает успешность в широком круге деятельности. Вместе с тем проблемы измерения социального интеллекта разработаны крайне слабо. Самый распространённый (и, насколько нам известно, единственный) в нашей стране инструмент для измерения социального интеллекта — методика исследования социального интеллекта Е. С. Михайловой (Михайлова, 1996), представляющая собой российскую адаптацию теста Дж. Гилфорда и М. О'Салливена, который разрабатывался в 60 – 70-е годы XX в. (O'Sullivan, Guilford, 1975). Эта адаптация основывается на французской версии теста, опубликованной в 1977 г. (O'Sullivan, Guilford, 1977). Работа над российской версией была предпринята в период с 1986 по 1990 г.; она основана на исследовании 210 человек в возрасте от 18 до 55 лет.

После опубликования российская версия теста Гилфорда и О'Салливена получила довольно широкое распространение. Она используется как в практической работе психологов, так и при проведении научных исследований. Вместе с тем данные о её психометрических

свойствах очень ограничены. Они сводятся к приведённым в руководстве по использованию методики данным о валидности, которые в целом не очень убедительны. В связи с этим возникает необходимость дальнейших исследований психометрических свойств российской версии, чему и была посвящена настоящая работа.

В основе теста Гилфорда и О'Салливена на социальный интеллект лежит знаменитая модель интеллекта Дж. Гилфорда (Guilford, 1967), представляющая набор интеллектуальных способностей человека в виде куба. Одно из измерений этого куба («содержание») — характер материала, с которым совершаются интеллектуальные операции. Гилфорд выделяет четыре типа «содержания»: образное, символическое, семантическое и поведенческое. В рамках данной модели социальный интеллект отождествляется со всеми видами интеллектуальных способностей, связанных с поведением. Другое измерение куба Гилфорда — «действия», т. е. тип интеллектуальных операций. При разработке теста на социальный интеллект Гилфорд сосредоточился только на одном виде операций — «познание». Наконец, третье измерение куба — «результат» — описывает форму, в которой происходит переработка информации; здесь выделяется шесть вариантов, из которых в тест на социальный интеллект включено только четыре. Таким образом, в методику вошло четыре субтеста, которые характеризуются следующим образом.

1. «Истории с завершением». Познание результатов поведения — способность предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации.
2. «Группы экспрессии». Познание классов поведения — способность распознавать общие существенные свойства в потоке экспрессивной или ситуативной информации о поведении.
3. «Вербальная экспрессия». Познание преобразований поведения — способность понимать изменения значения сходного вербального поведения в разных ситуационных контекстах.
4. «Истории с дополнением». Познание систем поведения — способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия, смысл поведения людей в этих ситуациях.

В первом субтесте «Истории с завершением» (14 заданий) используются рисунки типа комиксов, в которых участвует персонаж по имени Барни. На основном рисунке изображается некоторая ситуация. Испытуемый должен определить наиболее типичное и логичное развитие ситуации, выбрав один из трёх рисунков, расположенных рядом с основным. Во втором субтесте «Группы экспрессии» (15 заданий) используются схематические изображения мимики, жестов или поз. Испытуемому даётся три таких изображения, выража-

ющих одно и то же психическое состояние; к ним нужно подобрать ещё одно изображение из четырёх, расположенных рядом. В третьем субтесте «Вербальная экспрессия» (12 заданий) используются короткие высказывания, которые могут иметь разный смысл в зависимости от ситуационного контекста. Испытуемому даётся высказывание в определённом контексте; далее из трёх предложенных вариантов контекста нужно выбрать тот, в котором высказывание имеет такой же смысл. Четвёртый субтест «Истории с дополнением» (14 заданий) также использует рисунки типа комиксов, в которых участвует персонаж по имени Фердинанд. Каждое задание представляет собой последовательность из четырёх рисунков, один из которых пропущен. Для заполнения пропуска нужно выбрать один из четырёх рисунков, которые предлагаются для заполнения пропуска.

В результате подсчёта количества правильных ответов получается балл по каждому субтесту. Суммирование баллов по субтестам даёт так называемую композитную оценку, характеризующую социальный интеллект испытуемого в целом.

Для сбора эмпирических данных, которые можно было бы использовать для психометрического анализа, мы провели российскую версию теста Гилфорда и О'Салливена на выборке, состоящей из 195 человек. Из неё были исключены те испытуемые, которые пропустили ответы более чем на три задания подряд. Мы предположили, что такой паттерн ответов был связан скорее с отвлечением внимания испытуемых или нежеланием работать, чем с неспособностью выбрать правильный ответ на каждое из этих заданий. Исключая таких испытуемых из обработки (их оказалось 8 человек), мы стремились к повышению достоверности результатов. Таким образом, окончательная выборка состояла из 187 человек в возрасте от 15 до 42 лет, средний возраст 21 год, 24 % испытуемых были мужского пола, 76 % — женского. В выборку вошли студенты-психологи младших курсов различных вузов г. Москвы, военнослужащие (рядовые), старшеклассники школ г. Москвы.

Анализ полученных данных состоял из следующих этапов:

1. Сопоставление полученных параметров распределений тестовых баллов с нормативными данными, приводимыми автором российской версии.

2. Оценка надёжности и валидности субтестов и теста в целом.

3. Анализ факторной структуры полученных данных.

1. Сопоставление параметров распределений тестовых баллов с нормативными данными. В таблице 1 представлены полученные средние значения и стандартные отклонения для каждого субтеста и композитной оценки. Для сравнения приведены аналогичные

данные Е. С. Михайловой. Жирным шрифтом выделены те средние значения в её данных, которые статистически значимо отличаются от средних значений, полученных нами (применялся t-критерий, уровень значимости везде меньше 0,01, кроме второго субтеста, где он меньше 0,05).

Из таблицы 1 видно, что, несмотря на некоторые небольшие различия в средних значениях (которые объясняются, скорее всего, особенностями выборки), в целом новые и уже опубликованные данные соответствуют друг другу.

Таблица 1

Средние и стандартные отклонения тестовых баллов

Субтесты	Результаты настоящего исследования (N = 187, средний возраст 21 год)		Результаты Михайловой: преподаватели лицеев (N = 86, средний возраст 44 года)		Результаты Михайловой: студенты педуниверситета (N = 124, средний возраст 19 лет)	
	Сред.	Станд. откл-ние	Сред.	Станд. откл-ние	Сред.	Станд. откл-ние
1. Истории с завершением	10,20	2,11	7,28	1,94	9,00	2,13
2. Группы экспрессии	7,91	1,82	7,83	2,29	8,47	2,50
3. Вербальная экспрессия	8,36	2,36	8,47	1,73	8,85	2,49
4. Истории с дополнением	5,84	1,98	6,61	2,32	6,79	1,90
Композитная оценка	32,32	4,81	30,11	5,85	33,32	5,25

2.1. Оценка надёжности. Была проведена оценка одного из видов надёжности — внутренней согласованности — для каждого субтеста и для композитной оценки. Рассчитывались показатели α Кронбаха; были получены следующие результаты (таблица 2).

Таблица 2

Оценка внутренней согласованности для каждого субтеста и композитной оценки

Субтесты	α Кронбаха
Субтест 1. Истории с завершением	0,43
Субтест 2. Группы экспрессии	0,06
Субтест 3. Вербальная экспрессия	0,67
Субтест 4. Истории с дополнением	0,28
Композитная оценка	0,55

Для традиционных тестов интеллекта такой уровень α Кронбаха считается очень низким. Наиболее благополучным выглядит третий субтест, хотя и его внутренняя согласованность не очень высока. Второй субтест обладает практически нулевой внутренней согласованностью. Если в композитную оценку не включать субтест 2, то её альфа Кронбаха удаётся повысить, но незначительно — до 0,61.

2.2. Оценка валидности. Имеющиеся в нашем распоряжении данные не позволяют оценить критериальную или конструктивную валидность теста. Однако была проведена оценка валидности заданий теста по содержанию. Для этого авторы данной работы проанализировали каждое задание на предмет соответствия вариантов ответа содержанию того или иного субтеста. Оказалось, что ряд заданий вызывает сомнения с точки зрения того, какой вариант ответа можно считать правильным и существует ли вообще правильный вариант ответа среди предложенных. Для получения объективных данных такого рода надо было бы привлечь группу экспертов, не знакомых с тестом. В связи с тем, что в качестве экспертов выступили сами авторы данной работы, мы применяли максимально консервативный подход, поставив под сомнение только те задания, в которых варианты ответов, правильные с точки зрения обоих экспертов, не совпадали с ключом. Таких заданий оказалось четыре: № 8, 13 и 15 из второго субтеста и № 8 из четвёртого субтеста.

В сомнительных заданиях из второго субтеста визуальная информация о состоянии персонажей предельно многозначна, мимическая полностью отсутствует, так что практически нет возможности определить суть «загаданного» состояния. Вообще для многих испытуемых субъективно второй субтест оказывается наиболее сложным. Причина может крыться в том, что в нашей культуре за жестами и позами закреплён иной набор значений по сравнению с американской (или шире — западной). Поэтому часто трудно определить, что именно скрывает схематичное изображение пантомимики персонажей. В связи с этим ответы испытуемых оказываются в значительной степени случайными, что является причиной практически нулевой внутренней согласованности второго субтеста (α Кронбаха = 0,06).

В 4-м субтесте — «Истории с дополнением» — наибольшие сомнения вызвало задание № 8. Нам представляется, что верен ответ 3, что противоречит авторскому варианту — 1. Предложенная в руководстве последовательность картинок «Фердинанд отказывается от принесенного женой торта» и «Фердинанд удовлетворенно ест торт» — кажется нелогичной, особенно по сравнению с наличествующим вариантом развития событий, когда за картинкой «Фердинанд

благосклонно смотрит на вносимый женой торт» следует «Фердинанд удовлетворенно ест торт». На примере этого случая хорошо видно, что задания первого и четвёртого субтестов, выполненные в стилистике комиксов, в большинстве своём кажутся юмористическими и могут настраивать испытуемого на поиск не самого логически подходящего, а самого смешного варианта ответа.

С точки зрения определения правильных ответов наименьшее количество вопросов вызвали задания третьего субтеста — «Вербальная экспрессия». Однако этот субтест, будучи вербальным, вызывает проблемы, связанные с не всегда удачным переводом. Для выбора правильного ответа необходимо тонко чувствовать оттенки значений высказываний, которые при переводе иногда теряются или смещаются. Возьмём, например, задание № 7. В нём предлагается выбрать ситуацию, которая переворачивает по смыслу высказывание официантки клиенту «Чем я могу Вам помочь?» Согласно руководству, смысл высказывания остаётся прежним в ситуациях «психиатр — пациенту» и «гид — туристу», но меняется в ситуации «прохожий — пострадавшему в аварии». Этот ответ действительно кажется правильным, если помнить, что высказывание «Чем я могу Вам помочь?» (Can I help you?) является в английском языке речевой формулой, выражающей готовность заняться клиентом, будь это посетитель ресторана, турист или пациент. Однако в русском языке это высказывание воспринимается содержательно, именно как выражение готовности помочь, что приводит к иным взаимодействиям его значения с социальными контекстами.

Общее впечатление от анализа валидности заданий по содержанию состоит в том, что многие из них являются культурноспецифичными и поэтому не должны без изменений переноситься в версию, предназначенную для другой культуры.

3. Для выявления факторной структуры полученных данных был проведён факторный анализ ответов испытуемых. Мы исходили из предположения, что эмпирически полученная факторная структура должна совпадать со структурой теста, т. е. первые выделившиеся факторы должны более или менее соответствовать субтестам с точки зрения входящих в них заданий. Если это предположение подтвердится, то можно говорить о высокой внутренней валидности методики.

При факторизации данных применялся метод главных компонент с прямоугольным и косоугольным вращением факторов по методам варимакс и облимин (параметр d задавался равным нулю) соответственно; проводилось вращение первых четырёх факторов. Полученные результаты приведены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3

Результаты факторизации ответов испытуемых

Фактор	До вращения			После прямого вращения Собственное значение	После косого вращения Собственное значение
	Собственное значение	% объясняемой дисперсии	Кумулятивный % объясняемой дисперсии		
1	3,796	6,9	6,9	3,312	3,334
2	2,803	5,1	12,0	2,983	3,014
3	2,537	4,6	16,6	2,739	2,778
4	2,069	3,8	20,4	2,171	2,170

Первые четыре фактора объясняют в сумме 20% дисперсии, что довольно мало. Прямоугольное и косогоугольное вращение факторов дают практически идентичные результаты. Наибольшие нагрузки по первому и второму факторам имеют задания, входящие в третий субтест. По третьему фактору наибольшие нагрузки имеют некоторые задания, входящие в первый и четвёртый субтесты. Четвёртый фактор невозможно соотнести с каким-либо из субтестов. Таким образом, эмпирически полученная факторная структура мало соответствует структуре теста, что свидетельствует о его невысокой внутренней валидности.

Таблица 4

Факторные нагрузки после вращения факторов (приведены значения выше 0,3 по модулю)

№ задания (первая цифра — номер субтеста)	Нагрузки по первым четырём факторам после прямого вращения				Нагрузки по первым четырём факторам после косого вращения			
	1	2	3	4	1	2	3	4
101			,416	,507			,431	-,503
102								
103			,375				,381	
104			,486	,363			,506	-,359
105			,325	,495			,338	-,492
106								
107								

Таблица 4 (продолжение)

	1	2	3	4	1	2	3	4
108			,502				,504	
109			,336				,341	
110								
111			,368				,369	
112								
113								
114								
201								
202								
203								
204				-,542				,542
205								
206								
207								
208								
209								
210								
211								
212								
213		-,373				-,374		
214		-,347				-,361		
215								
301	,786				,782			
302		,368				,361		
303	,427				,421			
304	,402	,441			,397	,432		
305		,652				,652		
306	,567				,566			
307								

Таблица 4 (окончание)

	1	2	3	4	1	2	3	
4 308	,516				,517			
309	-,386	,582			-,390	,584		
310	,785				,782			
311		,529				,534		
312	,596	,300			,594			
401								
402		,373				,375		
403		,502				,495		
404								
405								
406								
407			,357				,354	
408								
409			,482				,478	
410			,519				,525	
411			,402				,405	
412								
413				-,511				,516
414								

Обобщая результаты проведённого анализа, можно утверждать, что психометрические свойства российской версии теста Гилфорда и О'Салливена не удовлетворительны. Внутренняя согласованность субтестов и композитной оценки низка, факторная структура теста не соответствует выделяемым субтестам. Содержательная валидность ряда заданий представляется сомнительной. С нашей точки зрения в настоящем виде российская адаптация теста Гилфорда и О'Салливена не обладает уровнем надёжности и валидности, достаточным для его использования хотя бы в исследовательских целях, не говоря уже о психодиагностических целях.

Следовательно, требуется работа по совершенствованию российской версии теста. Прежде всего необходимо переработать или

вообще заменить некоторые задания, с тем чтобы повысить их адекватность российской культуре и измеряемым конструктам. Отдельная проблема заключается в определении правильных ответов на каждое задание. Одно из возможных решений этой проблемы состоит в привлечении к разработке заданий группы экспертов в области социальных взаимодействий, которые могли бы указать на наиболее приемлемые правильные ответы. Если даже допустить применение ныне существующей версии в исследовательских целях, необходимо внести в неё некоторые изменения. Самое очевидное из них состоит в исключении второго субтеста «Группы экспрессии», так как он обладает наименее удовлетворительными психометрическими свойствами.

В заключение хочется отметить, что ни один тест не может быть идеальным измерительным инструментом. Улучшение психометрических свойств психодиагностической методики требует большой, как правило, многолетней работы. Результаты проведённого анализа показывают, что такая работа должна проводиться и применительно к российской версии теста Дж. Гилфорда и М. О'Салливена. Такой вывод не умаляет важности появления этой методики на русском языке. Можно только приветствовать большую работу, проделанную автором российской версии, и надеяться, что дальнейшие усилия по её совершенствованию, а также по конструированию других методик на измерение социального интеллекта будут продолжены.

Литература

- Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию. СПб: ГП «ИМАТОН», 1996.
- Guilford J. P. The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967.
- O'Sullivan M., Guilford J. P. Six factors of behavioral cognition: Understanding other people // Journal of Educational Measurement, 1975, v. 67, 255 – 271.
- O'Sullivan M., Guilford J. P. Les tests d'intelligence sociale. Paris: Editions du Centre de psychologie appliquée, 1977.

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.

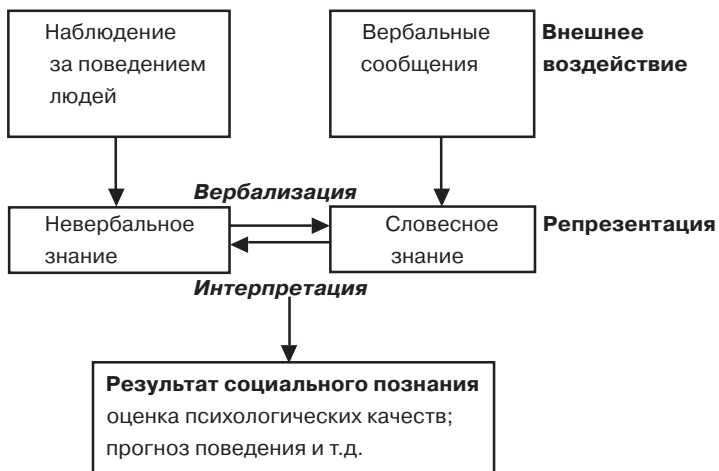


Рис. 1. Модель двух типов репрезентации знания о социальном объекте

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
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 **

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

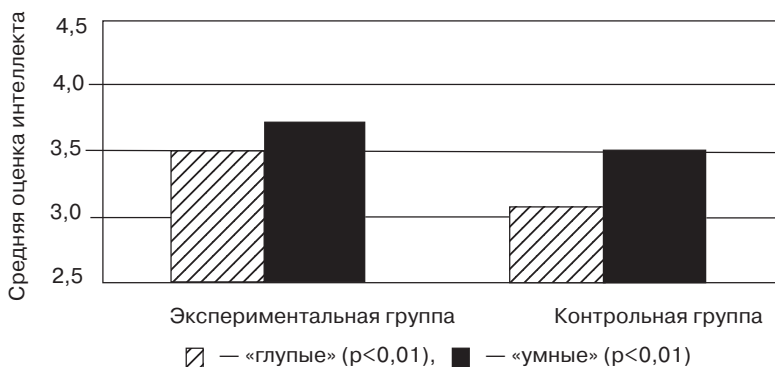


Диаграмма 1. Влияние вербализации на субъективную оценку интеллекта

- 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 значимо 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 **

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

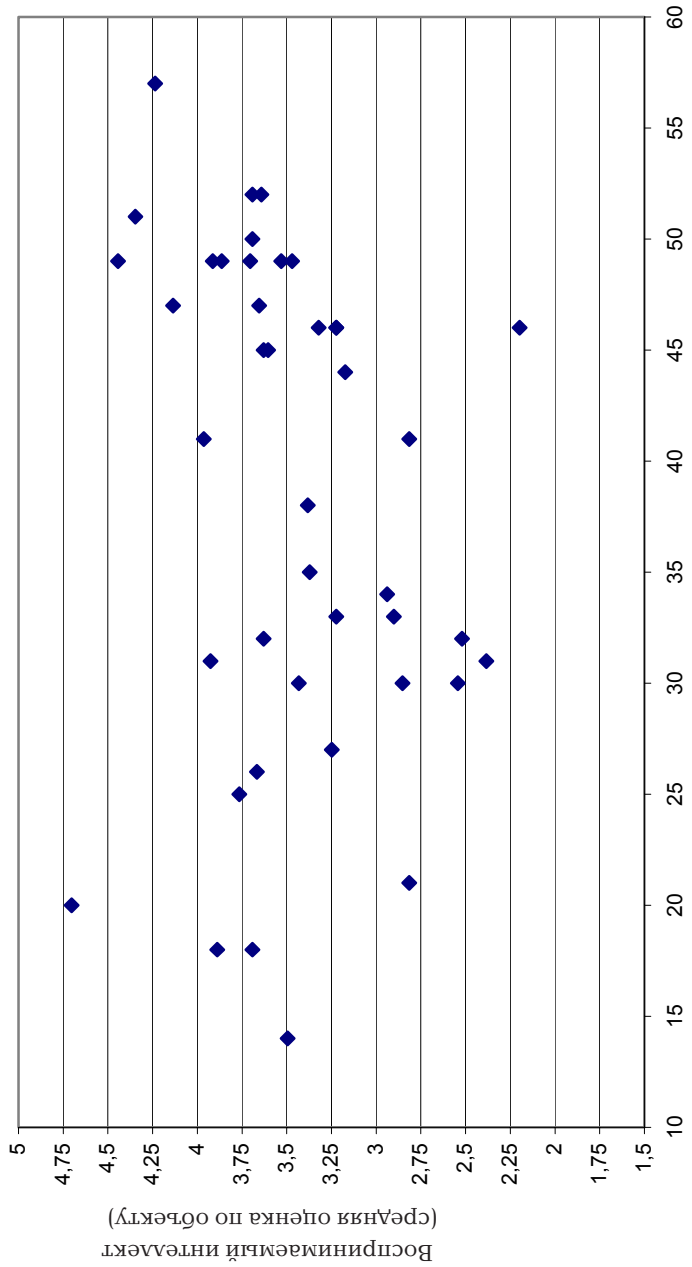


Диаграмма рассеяния 3. Зависимость между объективным и воспринимаемым интеллектом

развитых (диаграмма 3). Поскольку в выборку объектов для оценивания вошли дети с крайними значениями по СПМ Дж. Равена (на диаграмме видна лагуна 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.

ПОНИМАНИЕ ДЕТЬМИ ОБМАНА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО («THEORY OF MIND»)¹

А. С. Герасимова, Е. А. Сергиенко

Предлагаемая работа является частью исследования, посвященного разным аспектам понимания детьми обмана (Герасимова, Сергиенко, 2002; Герасимова, Сергиенко, 2003), проводимого в рамках актуального подхода к изучению генезиса понимания — «модель психического» («theory of mind»). Говоря о «модели психического», мы подчеркиваем, что изучаем не отдельные представления, а систему репрезентаций психических феноменов, которая интенсивно совершенствуется в детском возрасте (Leslie, 1987; Flavell, 2000; Park, 2001; Сергиенко, 2002; Сергиенко, Лебедева, 2003).

Первые наблюдения такого рода были осуществлены на шимпанзе. Было выдвинуто предположение, что можно выявить наличие у них представлений следующим образом. Один видит, как другой кладет объект X в контейнер А и потом покидает комнату. Затем он видит кого-то еще, кто вынимает X из контейнера А и перекладывает в контейнер В в отсутствие ушедшего. Считается, что индивид имеет понятие психического, если будет вести себя так, словно ожидает, что возвратившийся будет искать X в контейнере А. «Если испытуемый шимпанзе ожидает, что второй шимпанзе полезет в горшок, в котором первоначально лежал банан, это скорее всего покажет, что у него есть представление об убеждениях» (Dennet, 1978, p. 557; цит по: Flavell, 2000, p. 16). Предложенная модель эксперимента, по сути, содержит обман. В дальнейшем именно эта схема оказалась наиболее эффективной для изучения «модели психического» у детей. Чтобы узнать, понимают ли дети, что ментальные феномены у индивидов различаются, нужно сформировать такие условия эксперимента, в которых ребенку будет предложено оценить знания, чувства, намерения Другого, нетождественные его собственным знаниям, чувствам, намерениям (Flavell, 2000).

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, грант 02 – 06 – 00167(а).

Обман выделяется в экспериментальных схемах, применяемых при изучении основных аспектов «модели психического», к которым С. Парк (Park, 2001) относил *ложные убеждения* (false belief), *различение кажущегося и реального* (appearance-reality distinction), *игры понарошку* (pretend play), *понимание ментальных феноменов в социальном взаимодействии и общении* (understanding of mental states in social interaction and communication), *обман* (deception).

Ложные убеждения

Самым популярным конструктом для исследования «модели психического» являются ложные убеждения. Только по данным на 1999 г. насчитывалось 77 статей, которые охватывали 177 отдельных исследований и 591 обстоятельство ложных убеждений (Wellman, Gross, Watson, 1999; см.: Flavel, 2000). Ложное убеждение — это психический процесс, при котором человек принимает представление о ситуации, не соответствующее реальному положению дел, но которое, несмотря на рассогласование, детерминирует поведение человека. Ребенок, понимающий ложное убеждение, понимает природу взаимоотношений между репрезентацией психического и репрезентацией реальности, даже когда они отличаются друг от друга (Сергиенко, Лебедева, 2003). В заданиях на ложные убеждения различают задания первого порядка (first-order task) и задания второго порядка (second-order task). Задания первого порядка предполагают предсказание того, как человек будет себя вести. Классическим заданием первого порядка является «Салли-Энн-тест» (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985; Сергиенко, 2003). Экспериментальная парадигма этого теста была разработана при изучении обезьян и описана выше. В адаптации для детей главными действующими лицами были куклы. Энн в отсутствие Салли перепрятывает шарик, спрятанный Салли. У испытуемого спрашивают: «Где Салли будет искать шарик, когда вернется?» Задания второго порядка направлены на определение того, что один человек думает о том, что думает другой. Например, дети А, В и С решили все вместе пойти вечером на боулинг. После этого решения ребенок А ушел, чтобы переодеться перед боулингом. Дети В и С изменили планы и решили пойти в кино. По дороге домой В остановился перед домом А, чтобы сказать ему о новом плане. Они договорились встретиться перед кинотеатром, и А направился туда. Ребенок С, после того как переоделся, пошел к дому А и обнаружил, что там никого нет. Испытуемых просят сказать, что будет думать С о том, куда пошел А.

Результаты, полученные с использованием этой экспериментальной модели, противоречивы. Одни исследователи показали, что дети младше 4 лет не могут понять что человек будет введен в заблуждение (Hogrefe, Wimmer, Perner, 1986; Perner, Leekam, Wimmer, 1987; Wimmer, Perner, 1983; см.: Ruffman, Olson, Ash, Keenan, 1993). Другие полагали, что подобные задания недооценивают способности детей и что, когда лингвистическая путаница и иные трудности сняты, большинство 3-летних демонстрирует понимание того, что кто-то может поверить в ложь (Chandler, 1989; Hala, 1991; Freeman, Lewis, Doherty, 1991; Lewis, Osborne, 1990; см.: Ruffman, Olson, Ash, Keenan, 1993). Однако все чаще и чаще звучит критика в адрес заданий на ложные убеждения (Bloom, German, 2000). Широкое распространение получили представления, что при подобной схеме эксперимента:

- дети могут не понимать вопроса,
- дети оказываются не в состоянии понять и интегрировать ключевой элемент истории,
- дети не знают, что «видеть значит знать»,
- дети не способны выразить ложные убеждения.

Различение кажущегося и реального

Этот аспект понимания хотя и выделяется как самостоятельный, на наш взгляд, является модификацией ложных убеждений. Однако, если в первом случае акцент ставится на представлениях о возможности обмана Другого, то здесь, по сути, изучаются представления о возможности самообмана или обмана со стороны других лиц. Дж. Флейвелл с коллегами обнаружили, что большинство 3-летних детей не способны различить то, каким объект кажется, и то, что он реально собой представляет (Flavell, 1983; см.: Park, 2001). В классическом примере ребенку демонстрируется объект, который очень похож на камень, но затем он правильно идентифицируется как губка. Это становится очевидным, когда ребенку позволяют дотронуться до объекта. Наконец, ребенка спрашивают, как объект выглядит и чем он на самом деле является. Большинство 3-летних отвечает одинаково на оба вопроса — «губка». Старшие дети, напротив, делают успешное умозаключение, что объект реально является губкой, но выглядит как камень. Эти данные находятся в полном соответствии с положениями теории Ж. Пиаже, согласно которым «ребенок на дооперациональной стадии просто не в состоянии различить видимость и реальность» (Баттерворт, Харрис, 2000, с. 216).

Детские игры понарошку (притворство, ролевые игры) могут быть интерпретированы как формирование посредством слов и действий обстоятельств, не соответствующих реальности, что напрямую связано с проблемой обмана. Освоение умения притворяться в раннем детстве рассматривается как часть развития детских знаний о психических феноменах в значительной степени благодаря анализу, проведенному А. М. Лесли (Leslie, 1994; Leslie, 1987). Лесли утверждал, что притворство опирается на уровень метарепрезентации, и, притворяясь, ребенок должен понимать, что собственные мысли — только ментальные явления и не нуждаются в соотношении с объективной реальностью. Чтобы понять, что кто-то еще притворяется, ребенку нужно заключить, что другой человек «знает», что он или она притворяется. Например, в известном эксперименте Лесли 2-летнему ребенку показывают, как мама разговаривает, прикладывая к уху банан. Если ребенок ограничен представлением о повседневном мамином поведении, он окажется неспособным понять значение ее поведения. Если нет, то поймет: мама притворяется, что банан телефон. По данным Лесли, 2-летние дети уже в состоянии сделать подобные заключения (Leslie, 2000). Однако в ряде исследований было показано, что даже 4-летние иногда ошибаются в понимании притворства (Sobel, Lillard, 2002). Противоречие результатов объясняется трудностями методологического характера. При перевоплощении в сказочных и фантастических персонажей (в Бэтмена, Покахучуса, Короля Льва) дети лучше понимают наличие психического в акте притворства (Lillard, Sobel, 1999).

Понимание ментальных феноменов в социальном взаимодействии и общении

Ментальные феномены, которые изучаются в подходе «модель психического», самые разнообразные; это и эмоции, и знания, и намерения. Однако с возрастом дети оказываются способны понимать не только демонстрируемые наличные психические феномены, но и тщательно скрываемые, т. е. способны осуществлять двойное декодирование (распознавать обман), опираясь на знания и представления более высокого порядка. Понимание ментальных феноменов в социальном взаимодействии и общении представляет необходимую основу для понимания обмана.

Говоря о психических феноменах, которые изучаются в рамках данного направления, П. Гарденфорс настаивал на том, что это не просто отдельные области изучения, а иерархические компоненты в развитии «модели психического», которая включает владение:

- 1) внутренним миром — это необходимо для способности планирования;
- 2) моделью эмоций — это означает, что индивид понимает, например, что кто-то еще страдает (обычно это называется «состраданием»; хотя все-таки понимание эмоции других не означает понимания их убеждений и желаний);
- 3) моделью внимания — это означает, что индивид может понять, например, что кто-то еще может смотреть на что-то, но эта способность не предполагает каких бы то ни было концептов о чем-то внутреннем мире;
- 4) моделью намерений — эта способность означает понимание объектной направленности, которая лежит в основании индивидуального поведения;
- 5) моделью психического других — это способность представлять убеждения и желания других;
- 6) самосознанием — для достижения этого уровня нужно представлять свой собственный внутренний мир, т. е. размышлять о том, в чем сам убежден и чего хочешь (частным случаем является способность предвосхищающего планирования, которая предполагает, что человек сам представляет свои будущие потребности).

Важно отметить, что изучение ментальных феноменов часто проводится с использованием схем заданий на ложные убеждения. Например, Х. Вельман и К. Бартч (Wellman, Bartsch, 1988; см.: Bloom, 2003) показали, что 4-летние дети могут опознавать удивление другого человека в том случае, когда эмоция является результатом рассогласования между убеждениями и реальностью.

Обман

М. Адэнзато и Р. Ардито (Adenzato, Ardito, 1993) утверждали, что «модель психического» является тем механизмом, без которого обман невозможен. Индивидуум, который хочет обмануть, прежде чем сформировать ложное убеждение в Другом, должен убедиться, что человек взаимодействует с ним, — это способность, напрямую связанная с «моделью психического». Более того, чтобы убедить Другого поверить во что-то ложное, нужно представлять его убеждения.

Исследования детских способностей к обману изучались, в частности, с использованием концепта «макиавеллизма» (способности манипулировать другими людьми). В исследовании, которое

провели С. Китинг и К. Хелтмен, рассматривалась связь между успешностью обмана Других у детей дошкольного возраста и их социальным статусом (Keating, Heltman, 1994; см.: Gardenfors, 2003). Сначала определялись различия между детьми по установленным критериям социального доминирования. Затем детей тестировали на способность к обману. Им давали два стакана с апельсиновым соком, в один из которых был подмешан хинин, придававший соку горечь. После того, как дети попробовали сока из обоих стаканов, их просили убедить ассистента, что сок везде одинаково вкусный. Многим детям было трудно не кривиться, когда они пили горький сок, но некоторые справились с этим заданием очень хорошо. Эксперимент был записан на пленку и показан без звука независимым экспертам. Эксперты не знали, когда ребенок обманывает, а когда говорит правду. Результаты показали, что те дети, которым удалось обмануть эксперта, были социально доминантными.

Тест «Странные истории Гаппи» (Happe Strange Stories, 1994; см.: Charman, Carrol, Sturge, 2001) используется для оценки высокого уровня понимания ментальных феноменов. В нем задействуются 12 различных реалистичных коротких историй, озаглавленных «Ложь», «Белая ложь», «Шутка», «Притворство», «Неправильное понимание», «Убеждение», «Кажущееся/реальное», «Фигура речи», «Сарказм», «Забывание», «Двойной блеф» и «Противоположные эмоции». Каждую историю экспериментатор объясняет испытуемому, причем истории сопровождаются картинками. Участник должен ответить на два вопроса: «Является ли правдой то, что сказал Х?» (вопрос на понимание), «Почему Х сказал это?» (вопрос на рассуждение). Ответы на второй вопрос оцениваются как правильные и неправильные определения психических и физических обстоятельств. Т. Черман с коллегами (Charman, Carrol, Sturge, 2001) включили эту методику в свое исследование «модели психического» у нормально развивающихся детей и детей с синдромом гиперактивности и дефицитом внимания. Полученные данные в экспериментальной группе (дети с синдромом гиперактивности и дефицитом внимания) показали отрицательную корреляцию между правильными суждениями о физических и ментальных обстоятельствах. Дети, которые правильно судят о ментальных событиях, имеют тенденцию не делать правильных суждений о физических. С возрастом и при увеличении IQ такая тенденция сохраняется.

Проблема обмана, как мы видим, занимает центральное место в подходе «модели психического».

Теоретическая гипотеза нашего исследования заключалась в следующем предположении: уровень понимания обмана как конкретно-

го ментального феномена отражает уровень развития «модели психического».

Предмет нашего изучения — становление понимания обмана в онтогенезе.

Объект — дети 5, 7, 9, 11 лет. Большинство исследований в рамках данного направления проведено на детях 3, 4, 5 лет. В настоящей работе расширен возрастной диапазон изучения «модели психического».

Цель работы — определение составляющих и динамики понимания обмана у детей от 5 до 11 лет.

Гипотеза: существуют неравномерность в развитии понимания обмана и качественные отличия в представлениях у детей 5, 7, 9 и 11 лет.

Были поставлены *задачи* исследовать:

- 1) динамику соотношения реальной успешности распознавания обмана и представлений о его возможной успешности;
- 2) способы распознавания обмана детьми разных возрастов;
- 3) возрастные особенности в представлении половозрастных характеристик возможных обманщиков.

Новизна данного исследования заключалась в разноплановом изучении феномена понимания обмана в его возрастной динамике и применении самостоятельно разработанного методического обеспечения.

Теоретическое значение данного исследования заключается в анализе генезиса и составляющих понимания обмана у детей. Исследование понимания обмана позволяет раскрыть динамику становления субъекта как носителя «модели психического».

Практическое значение. Полученные данные о возрастных механизмах понимания обмана позволяют направленно осуществлять психолого-педагогическую работу с детьми, связанную с коррекцией поведения в ситуациях социального риска.

Методика

Испытуемые

В исследовании приняло участие 130 детей 4 возрастных групп: 36 — 5-летних (17 мальчиков, 19 девочек), 30 — 7-летних (12 мальчиков, 18 девочек), 34 — 9-летних (12 мальчиков, 22 девочки), 30 — 11-летних (14 мальчиков, 16 девочек). Исследование проводилось в период с декабря 2001 г. по октябрь 2002 г. на базе Центра детского творчества «Гермес» (Москва).

Методы изучения были разработаны на основе представлений о принципах исследования «модели психического», к которым относятся:

наглядность материала; фигурирование в качестве основного персонажа в стимульном материале Ребенка без четкой половой идентификации (Flavell, Green, Flavell, Lin, 1999); моделирование жизненной ситуации в игровой форме (Сергиенко, Лебедева, 2003; Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985); использование понятной детям терминологии (Sobel, Lillard, 2002). При проведении исследования учитывались специальные приемы облегчения понимания, принятые при анализе «модели психического», а именно замедление процедуры; разрешение ребенку принимать активное участие в ходе тестирования; разрешение давать свободные ответы. В центр исследования были поставлены когнитивные, а не нравственные аспекты понимания обмана. Процедура включала четыре методики.

1. Методика «Распознавание обмана по областям» была направлена на оценку успешности распознавания обмана в разных областях (знания, эмоции, намерения) и определение стратегий распознавания. Испытуемому предъявлялись правдивые и ложные утверждения, содержащие общие знания; правдиво и ложно обозначенные изображения эмоций; правдиво и ложно обозначенные намерения. Для оценки понимания обмана в области знаний использовались утверждения, переформулированные из вопросов субтеста Осведомленность методики «Интеллектуальный тест для детей» (Д. Векслер, WISC). Стимульный материал, используемый при оценке понимания обмана в области эмоций, включал 11 фотографий девушки, изображающей радость, печаль, страх, гнев, отвращение, презрение, интерес — волнение, вину, удивление, стыд, нейтральное выражение. При оценке понимания обмана в области намерений использовались 8 самостоятельно придуманных историй, содержащих интенции, соответствующие и не соответствующие общему контексту. Ребенку в каждом случае нужно было самостоятельно определить: это правда или обман.

Преобладание ошибок при распознавании обмана над ошибками при распознавании правды оценивалось как выбор стратегии принятия (это подразумевало склонность принимать предлагаемое за правду). Преобладание ошибок при распознавании правды над ошибками при распознавании обмана оценивалось как выбор стратегии отрицания (это подразумевало склонность видеть в предлагаемом обман). Выделялись еще две стратегии: адекватная (когда испытуемый правильно определял, где правда, а где обман) и смешанная (предыдущие стратегии представлены нечетко). Общее количество ошибок свидетельствовало о степени успешности распознавания обмана.

2. Методика «Истории обмана» была направлена на уточнение таких характеристик понимания обмана, как представления об успешности обмана и признаки, которые используются при распознавании обмана. Испытуемому предлагались истории, подкрепленные изображениями на цветных карточках (нарисованных с использованием программы Adobe Photoshop.5) в количестве 23 штук (размер каждой 10,5×14). Из них 7 путем перекомбинирования воссоздавали ситуации разных видов дезинформирования в области знаний, 7 — в области эмоций, 9 — в области намерений. Под разными видами дезинформирования имеются в виду следующие: эгоистическое (ради собственной выгоды), альтруистическое (ради блага другого), ненамеренное (случайно, без умысла), невербализованное (умолчание) и ситуация правдивого предъявления. Ниже приводится краткое изложение некоторых историй. Эгоистическое дезинформирование в области знаний было представлено следующей ситуацией: Ребенок разбил вазу, а когда пришла Мама, сказал, что виновата Кошка. Альтруистическое дезинформирование в области эмоций описывалось так: Ребенку на Новый год подарили не тот подарок, о котором он мечтал, но он не стал расстраивать Маму и сказал, что очень рад. Невербализованное дезинформирование в области намерений: Ребенок намеревался попросить незнакомого велосипедиста покататься на его велосипеде, но в последний момент испугался, сделал вид, что идет к нему, чтобы сорвать цветок.

Экспериментатор описывал разные ситуации, подкрепляя свой рассказ соответствующими картинками, и задавал несколько вопросов: «Ребенку поверят/ не поверят?» (так оценивались представления об успешности обмана), «Почему Ребенку поверят/ не поверят?» (так оценивались признаки, которые использовались при распознавании обмана). К признакам были отнесены слова (то, что сказано)/ поведенческие проявления (улыбка, движения, взгляд, общее впечатление)/ знания (абстрактные и конкретные знания, связанные с данной ситуацией)/ контекст (особенности внешнего окружения, возникающие во время или после обмана)/ индивидуальные особенности (личностные характеристики, пол и возраст). К признакам обмана было отнесено также отождествление (предписание Другому своих собственных представлений).

3. Методика «Выбери обманщика» предназначалась для выявления половозрастных характеристик возможных обманщиков в области знаний, эмоций, намерений. Она предполагала попарный выбор агентов обмана из следующих представителей: взрослая

женщина, взрослый мужчина, девочка — ровесница, мальчик — ровесник, маленькая девочка, маленький мальчик. Использовался набор из 15 цветных карточек (нарисованных с использованием программы Adobe Photoshop.5; размер каждой 10,5×14). При создании карточек учитывалось, что лицевая экспрессия, поведенческие проявления должны быть минимизированы и предельно одинаковыми, чтобы избежать вмешательства неконтролируемых переменных. Условия предъявления рассчитывались таким образом, чтобы каждый из представителей равное количество раз оказывался в паре справа (3 или 2) и слева (2 или 3) и чтобы появлялся через интервал не менее одного пропуска.

Ребенку описывалась ситуация обмана сначала в области знаний, потом эмоций и, наконец, намерений и ставилась задача выбрать из пары того, кто скорее мог оказаться обманщиком. Выборы обманщиков в разных областях осуществлялись после распознавания обмана в соответствующей области — методика «Распознавание обмана по областям». Последующий анализ включал не только оценку частоты выбора того или иного представителя, но и обобщенные характеристики агентов обмана: лица мужского пола, лица женского пола, взрослые, ровесники, младшие.

4. Методика «Я ищущу обманщика — Я обманываю сам» была направлена на оценку поведения детей при распознавании обмана и собственном обмане в ситуации, приближенной к реальной деятельности. Методика представляла собой модификацию детской игры «Колечко», в которой ведущий угадывает, кто из игроков спрятал колечко. Для экспериментальной сессии в игру были внесены следующие изменения: все «игроки» говорили ведущему, что у них нет колечка (таким образом происходил обман). Игра проводилась группами по 3-5 человек. Если дети играли втроем, колечко прятал один человек, если впятером с обманщиков было двое (использовалось второе кольцо). Так соблюдалась равная вероятность правильных и ошибочных выборов. Обязательным условием в методике, как и в игре, было то, что прятать колечко надо было на себе. Каждый ребенок в ходе игры успевал побывать и обманывающим, и отгадывающим не менее трех раз.

После очередной пробы опрашивались главные действующие лица. Отгадывающего спрашивали: «Почему ты выбрал именно этого человека?» (Так оценивались признаки, которые использовались при распознавании обмана.) У испытуемого, который прятал колечко, спрашивали: «Что ты собирался делать, чтобы тебя не заподозрили?» (Так оценивались признаки, контролируемые при собственном обмане.) Типологизация признаков была та же са-

мая, что в методике «Истории обмана». В ходе анализа также рассматривалась общая успешность в качестве отгадывающего и обманывающего.

Обработка данных проводилась с использованием статистического пакета «SPSS.11». Применялись критерий с2 и медианный критерий. Все приводимые ниже результаты основываются на статистически значимых оценках.

Результаты

В соответствии с поставленными задачами, полученные результаты можно разделить на три блока.

1. Динамика соотношения реальной успешности распознавания обмана и представлений о его возможной успешности

Основной вывод. Развитие «модели психического» проявляется как в совершенствовании способностей к распознаванию обмана, так и в закреплении представлений о возможной успешности обмана.

Методика «Распознавание обмана по областям». Установлено, что уже 7-летние дети по сравнению с 5-летними лучше распознают обман в области знаний, эмоций, намерений. Новый рост способности к распознаванию обмана в области основных намерений (простых намерений, например, подарить, украсть) выявлен от 7 к 9 годам. Совершенствование способности к распознаванию обмана в области дополнительных эмоций (отвращение, презрение, интерес – волнение, вина, удивление, стыд) зафиксировано в возрастном диапазоне от 9 к 11 годам.

Методика «Я ищу обманщика - Я обманываю сам». Не обнаружено различий в успешности распознавания и успешности собственного обмана внутри какой-либо возрастной группы по сравнению другой. Так, 11-летние обманывали и распознавали обман 11-летних с той же успешностью, что и 5-летние обманывали и распознавали обман 5-летних.

Методика «Истории обмана». Заметный рост представлений об успешности обмана фиксируется при сравнении 5 – 7-летних детей. Старшие в отличие от младших верят, что альтруистическое, ненамеренное, невербализованное дезинформирование в области знаний и эмоций могут оказаться успешными. Обман оказывается таким, потому что эти испытуемые способны приписать героям историй ложные убеждения, т. е. убеждения которые адекватно не отражают действительности и расходятся с представлениями испытуемого, знакомого с более широким контекстом. Кроме этого, 7-летние

могут моделировать обратную ситуацию, когда предлагаемая правда будет не принята (обнаружено в области знаний).

2. Способы распознавания обмана детьми разных возрастов

Основной вывод. Недостаточное развитие «модели психического» у 5-летних детей проявляется в использовании целого ряда неэффективных способов распознавания обмана.

Методика «Истории обмана». 5-летние дети, значительно чаще, чем 7-летние, используют отождествление собственных представлений и представлений персонажа, распознающего обман. Например, давая оценку распознавания эгоистического дезинформирования в области знаний, 5-летний ребенок может сказать, что Мама не поверит Ребенку, говорящему, что это Кошка разбила вазу, «потому что он обманывает ее» или «потому что, это он разбил вазу», хотя эта информация доступна только испытуемому.

Методика «Распознавание обмана по областям». 5-летние в большей степени, чем дети других возрастов, при распознавании обмана склонны использовать стратегии, не чувствительные к нюансам ситуации. Установлено, что они выбирают стратегию отрицания при распознавании обмана в области знаний. В ситуации возможного обмана они чаще, чем дети 11 лет, отрицали правдивость таких утверждений: «Чтобы вода закипела, ее нужно поставить на плиту», «В пятерке пять единиц» [вопросы субтеста Осведомленность «Интеллектуального теста» (Д. Векслер, WISC), из которых были переформулированы утверждения]. В области эмоций и намерений 5-летние дети выбирали стратегию принятия. Так, 5-летние по сравнению с 11-летними чаще соглашались (принимали), что изображенный на фотографии гнев может быть назван «страхом», изображенное презрение может быть названо «виной». В области намерений 5-летние статистически хуже справлялись с заданиями, в которых требовалось именно отрицать за вербализуемыми намерениями правдивость, например: «Маленькому мальчику очень нравится игрушка, которая есть у старшей девочки. Но девочке она самой нравится. Большая девочка не дает мальчику игрушку даже просто подержать в руках. Она боится, что он сломает ее. Однажды девочка засмотрелась в окно, а мальчик незаметно к ней подкрался. Ты думаешь, он тоже собирается посмотреть в окно?»

Наиболее рано адекватная стратегия проявилась в области эмоций. С возрастом адекватная стратегия обнаружения обмана появляется в области намерений.

Методика «Я ищу обманщика — Я обманываю сам». Описывая признаки обмана, наблюдаемого со стороны (Методика «Истории

обмана»), дети всех возрастов (только в большей или меньшей степени) способны отмечать разные детали: слова, контекст, знания, индивидуальные особенности, поведенческие проявления. Включаясь лично в ситуацию обмана, дети всех возрастов обращают внимание на поведенческие проявления. При этом для 5-летних наибольшее значение имеют улыбка («улыбается») и движение («сидит и не двигается»), а для старших с взгляд («не смотрел в глаза», «смотрит так, как будто бы не она обманывает») и общее впечатление («такой серьезный, как виноватый», «не такой, не похожий на себя»).

3. Возрастные особенности в представлении половозрелых характеристик возможных обманщиков

Основной вывод. Выбор половозрелых характеристик агента обмана связан с возрастом индивидуума, осуществляющего реконструкцию «модели психического».

Методика «Выбери обманщика». Сравнение выборов, осуществляемых 5- и 11-летними детьми выявило наибольшие различия. 5-летние склонны приписывать обман лицам, младшим по возрасту, маленьким мальчикам и маленьким девочкам. К 11 годам формируется тенденция приписывать обман ровесникам, причем именно мужского пола. 9-летние, даже в большей степени, чем 11-летние, склонны считать, что на обман в области знаний способны лица мужского пола, а в области эмоций — женского.

Обсуждение результатов

Показанный в исследовании рост успешности распознавания обмана и закрепление представлений о его возможной успешности отражают развитие «модели психического». В основе обеих тенденций лежит освоение нюансов психологического взаимодействия, позволяющее добиваться лучшего понимания Другого и манипулировать представлениями собеседника. При распознавании обмана и собственном обмане в группе ровесников ярко выраженного успеха обнаружено не было. Это объясняется одним уровнем развития «модели психического». Дети одного возраста практически не могут лучше обмануть или лучше распознать обман у тех, кто обладает способностями к распознаванию и обману, развитыми на том же уровне. Можно предположить, что при другой схеме эксперимента, допускающей участие в одной пробе детей разных возрастов, старшие дети, имеющие более развитую «модель психического», будут успешнее обманывать и распознавать обман младших.

Однако подобные предположения могут и не подтвердиться. В исследовании П. Экмана и М. О'Салливана (Ekman, O'Sullivan, 1991) были протестированы на способность к распознаванию лжи следующие группы: служащие Секретной Службы; федеральные служащие, работающие с детекторами лжи; следователи, связанные с расследованием ограблений; судьи; психиатры; просто заинтересованные лица (бизнесмены, домохозяйки, психологи, медсестры и т.д.); студенты колледжа. Только представители Секретной Службы выполнили задание лучше, чем при случайном угадывании. Однако выявилась отрицательная корреляция успешности распознавания лжи с возрастом для представителей Секретной Службы: участники эксперимента, показавшие очень высокие результаты, были не старше 40 лет. В контексте нашего изучения эти результаты могут свидетельствовать о том, что когда «модель психического» в целом сформирована, на успешность распознавания обмана и собственного обмана оказывает влияние широкий спектр факторов.

Большинство исследований свидетельствует о том, что дети 4–5 лет обладают развитой «моделью психического» (см.: Wellman, Lagatuta, 2000; Flavell, 2000). То, что в нашем исследовании 5-летние показали склонность отождествлять свои представления с представлениями других людей, подчеркивает сложность предлагаемой задачи и увеличивает ценность достижений 7-летних. Использование 5-летними детьми стратегий отрицания и принятия при распознавании обмана показывает их уязвимость в отношении обмана и частично объясняет факт доверия маленьких детей сомнительным словам «подозрительных личностей». Они выбирают стратегию отрицания при распознавании обмана в области знаний, стратегию принятия при распознавании обмана в области эмоций и намерений. Это может приводить к тому, что дети не поверят, если им, например, скажут: «Беги за угол, там, как обычно по вторникам, бесплатно раздают конфеты», потому что это отсутствующая в опыте информация, и она отрицается. Но если им скажут: «Пойдем, я дам тебе конфетку...» — это совсем другое, потому что 5-летние склонны считать озвученные намерения за правдивые, так же как и озвученные эмоции: «Я очень рад, что тебя встретил...» Опасность, которую содержат подобные ситуации, усиливается еще и тем, что дети не рассматривают взрослых как возможных агентов обмана.

Наиболее раннее появление адекватной стратегии именно в области эмоций можно объяснить ранним освоением этой области. Даже термины, связанные с желаниями, такие, как «хотеть» и «нравиться» появляются раньше, чем термины, связанные с убеждениями (Wellman, Phillips, Rodrigues, 2000; см.: Bloom, 2003).

Наибольшее разнообразие задействованных признаков распознавания обмана проявляется у ребенка в позиции стороннего наблюдателя за ситуацией обмана. В ситуации реальной деятельности дети обращаются к поведенческим проявлениям. Установлено, что для 5-летних наибольшее значение имеют улыбка и движение как признаки обмана, а для старших — взгляд и общее впечатление. Это говорит о динамике признаков распознавания обмана от простых к более сложным. Можно утверждать, что признаки, обнаруженные 5-летними детьми, менее значительны, поскольку их проще контролировать и симулировать.

Образ агента обмана связан с возрастом индивида, осуществляющего реконструкцию психического состояния. Выбор 5-летних можно объяснить тем, что, видя основных обманщиков в младших, они отрицают возможность обмана за собой: обманывают только те, которыми они уже никогда не будут (младшие), а они сами не только не обманывают (что, в обратном случае подтверждал бы выбор ровесников), но и никогда не будут обманывать (что, в обратном случае подтверждал бы выбор взрослых). Выбор детей старше 7 лет может определяться представлением об объективно лучшем знании ровесников, чем младших или старших. Поскольку именно с этого возраста дети чаще признаются в фактах собственного обмана, возможно, им проще предположить, что одноклассники могут вести себя так же. С. Бонд и А. Отум (Bond, Atoum, 2000) показали, что хотя этноцентризм может поощрять людей считать иностранцев лживыми, однако американцы оценивали иностранцев как более правдивых, чем своих соотечественников. Возможно, наши результаты и эти данные определяются одними и теми же механизмами. Выбор лиц мужского пола как наиболее вероятных обманщиков можно объяснить «активным», «поисковым», «рискованным», «приближающимся к среде» поведением представителей мужского пола (Геодакян, 1998), что включает и обман. В. Робинсон с коллегами, изучая склонность к риску обмана в ситуации беседы с потенциальным работодателем, получили следующий эффект: мужчины более готовы к риску обмана, чем женщины, кроме этого, наблюдалось увеличение этого различия с увеличением степени риска (Robinson, Shepherd, Heywood, 1998).

Если это так, то мы можем говорить о значении, которое играют в формировании «модели психического» эволюционно-биологические тенденции. Сложно сказать, почему зафиксированные тенденции имеют обратную направленность: а именно 9-летние даже больше, чем 11-летние, видят в качестве обманщиков в области знаний лиц мужского пола, а в области эмоций — лиц женского

пола. Однако именно такое разделение подтверждается данными Т. П. Скрипкиной, которая по результатам собственных исследований, делает выводы о том, что «отцу, наряду с нравственными, наиболее часто приписываются волевые и интеллектуальные качества, а матери — эмоциональные» (Скрипкина, 1997, с. 114). Чувствительность, эмоциональность, приписываемая лицам женского пола, и интеллектуальность, приписываемая лицам мужского пола, находят свое отражение и в дошедших до наших дней пословицах и поговорках: «Всяк Аксен про себя умен» (Пословицы русского народа, 1993, II, с. 256), «Ждут Фому: чают быть уму» (Пословицы русского народа, 1993, II, с. 239), «Его умный поп крестил» (Пословицы русского народа, 1993, II, с. 238), «Бабы басни, а дурак то и любит» (Пословицы русского народа, 1993, II, с. 263), «Сердилась баба на торг, а торг про то и не ведает» (Пословицы русского народа, 1993, I, с. 244), «Мечется, как бешеная (или: угорелая) кошка» (Пословицы русского народа, 1993, I, с. 250), «У злой Натальи все люди каналы» (Пословицы русского народа, 1993, I, с. 244).

Развитие понимания обмана свидетельствует о развитии «модели психического» как когнитивного феномена. Ребенок, знающий о возможности обмана и успешно распознающий обман, понимает отличия между репрезентацией собственных психических феноменов и психического Других относительно реальной ситуации. Обнаружена неравномерность в развитии понимания обмана в исследуемых возрастах. Качественный скачок в улучшении понимания обмана выявлен при сравнении 5- и 7-летних детей. Это свидетельствует о переходе на более высокий уровень формирования «модели психического». Динамика развития между 7—9 и 9—11 годами не столь существенна, но ее наличие определяет непрерывность процесса совершенствования знаний о психическом. Это имеет решающее значение при социализации. Трудности распознавания обмана 5-летними и успехи старших детей проявились при изучении всех составляющих понимания во всех областях, что может говорить о существовании единого ядра в понимании — «модели психического».

Литература

- Баттерворт Дж., Харрис М.* Принципы психологии развития. М.: Когито-Центр, 2000.
- Геодакян В. А.* Эволюционная теория пола // *Природа*. № 4. 1998. С. 60—69.
- Герасимова А. С., Сергиенко Е. А.* Понимание обмана детьми 5, 7, 9 лет // *Научный поиск: Сб. научных работ студентов, аспирантов и молодых*

- преподавателей / Под ред. А.В. Карпова. Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2002. С. 173 – 181.
- Герасимова А. С., Сергиенко Е. А.* Сказки как источник детских знаний об обмане // Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25 – 28 июня 2003 г.: в 8 т. СПб.: Изд. С-Петерб. ун-та, 2003. Т. 2. С. 307 – 310.
- Сергиенко Е. А.* Об онтогенезе субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского. М.: PerSe, 2002. С. 270 – 328.
- Сергиенко Е.А.* Когнитивное развитие // Психология XXI века / Под ред. В.Н. Дружинина. М.:PerSe, 2003. С. 526 – 570.
- Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И.* Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 4. С. 54 – 65.
- Скрипкина Т.П.* Психология доверия (теоретико-эмпирический анализ). Ростов н/Д: Издательство РГПУ, 1997.
- Диагностика структуры интеллекта: тест Д. Векслера. Детский вариант. Методическое руководство / Состав. Ю.И. Филимоненко, В.И. Тимофеев. СПб.: Имятон, 1998.
- Пословицы русского народа: Сборник В. Даля: в 3 т. М.: Русская книга, 1993.
- Adenzato M., Ardito R.B.* The role of theory of mind and deontic reasoning in the evolution of deception // M. Hahn, S.C. Stoness (eds.). Proceedings of the Twenty-First Conference of the Cognitive Science Society. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1999. P. 7 – 12.
- Baron-Cohen S., Leslie A. M., Frith U.* Does the autistic child have a «theory of mind»? // Cognition. 1985. V. 21. P. 37 – 46.
- Bloom M.* Theory of mind and emotion // Perspectives in Psychology. 2003. spring. P. 3 – 8.
- Bloom P., German T. P.* Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind // Cognition. 2000. V. 77. P. 25 – 31.
- Bond C.F. Adnan Omar Atoum.* International deception // Personality and Social Psychology Bulletin. 2000. V. 26. № 3. P. 385 – 395.
- Charman T., Carrol F., Sturge C.* Theory of mind, executive function and social competence in boys with ADHD // Emotional and Behavioral Difficulties. 2001. V. 6. № 1. P. 31 – 49.
- Ekman P., O'Sullivan M.* Who can catch a liar? // American Psychologist. 1991. V. 46. № 9. P. 913 – 920.
- Flavell J. H.* Development of children knowledge about the mental world // International Journal of Behavioral Development. 2000. V. 24. № 1. P. 15 – 23.
- Flavell J.H. Green F.L., Flavell E.R., Lin N.T.* Development of Children Knowledge about Uncounsciousness // Child Development. 1999. V. 70. № 2. P. 396 – 412.
- Gardenfors P.* Slicing the theory of mind // <http://www.lucs.lu.se/people/Peter.Gardenfors/articles/SlicingToM.html>.
- Leslie A.M.* Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM // Cognition. 1994. № 50. P. 211 – 238.

- Leslie A.M.* Pretense and representation: The origins of «theory of mind» // *Psychological Review*. 1987. № 94. P. 412 – 426.
- Leslie A.M.* Theory of mind as a mechanism of selective attention // *M. Gazzaniga* (ed.). *The New Cognitive Neurosciences*, 2nd Edition. Cambridge. 2000. P. 1235 – 1247.
- Lillard A.S., Sobel D.* Lion Kings or puppies: the influence of fantasy on children's understanding of pretense // *Developmental Science*. 1999. V. 2. № 1. P. 75 – 88.
- Park S.* Theory of mind dynamics in children's play: a qualitative inquiry in a pre-school classroom. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Child Development, 2001.
- Robinson W.P., Shepherd A., Heywood J.* Truth, equivocation/concealment, and lies in job applications and doctor-patient communication // *Journal of Language and Social Psychology*. 1998. V. 17. № 2. P. 149 – 164.
- Ruffman T., Olson D.R., Ash T., Keenan T.* The ABCs of deception: do young children understand deception in same way as adults? // *Developmental Psychology*. 1993. V. 29. № 1. P. 74 – 87.
- Sobel D.M., Lillard A.S.* Children's understanding of the mind's involvement in pretense: do words bend the truth? // *Developmental Science*. 2002. V. 5. № 1. P. 87 – 97.
- Wellman H.M., Lagatuta K.H.* Developing understandings of mind // *Understanding Other Minds. Perspectives From Developmental Cognitive Neuroscience*. Second Edition. Simon Baron-Cohen, Helen Tager-Flusberg, Donald Cohen. Oxford University Press, 2000.

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ

Е. А. Петрова, А. А. Родионова

Научный интерес к проблеме психологической наблюдательности обусловлен актуальностью изучения личности человека как субъекта межличностного познания (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, В. И. Слободчиков и др.). Центральная функция психологической наблюдательности в процессе межличностного общения заключается в создании адекватного образа партнера. Являясь частью социального интеллекта личности (М. И. Бобнева, В. Н. Куницина, Д. В. Ушаков, G. W. Allport, G. Guilford и др.), психологическая наблюдательность становится основанием для психологической проницательности человека (А. А. Борисова, В. Г. Зазыкин, Ю. М. Жуков, В. Н. Куницина, G. W. Allport и др.).

Исследователи XX в. обращались к проблематике психологической наблюдательности при обсуждении разных вопросов: в *общей психологии* — рассматривая метод наблюдения как инструмент человековедческого познания, а психологическую наблюдательность как свойство сенсорной организации личности (Б. Г. Ананьев, М. Я. Басов, П. П. Блонский и т.д.); в *социальной психологии* — изучая социально-психологические свойства личности (Г. М. Андреева, М. И. Бобнева, Ю. М. Жуков и др.); в *психологии личности* — при исследовании социально-перцептивных способностей, социального интеллекта, проницательности человека (А. А. Бодалев, А. А. Борисова, В. Г. Зазыкин, Ю. М. Емельянов, В. Н. Куницина и др.); в *психологии социальной перцепции* — обсуждая процесс межличностного познания и выявляя факторы, обеспечивающие успешность наблюдения, повышающие точность восприятия образа партнера по общению, раскрывающие роль внешности и невербального поведения человека в формировании представления о его личности (А. А. Бодалев, И. В. Кулькова, И. В. Кислова, В. А. Лабунская, В. Н. Панферов, Е. А. Петрова, Л. А. Редуш и др.).

Большинство отечественных ученых трактуют психологическую наблюдательность — базисную социально-перцептивную способность человека (В. А. Лабунская) — как *совокупность личностных*

качеств и способностей человека, проявляющихся в умении распознавать особенности облика и поведения других людей, как внешнее выражение их индивидуальных особенностей, характеристик и состояний (А. А. Бодалев, Ю. М. Жуков, Г. И. Кислова, И. В. Кулькова, В. А. Лабунская, Л. В. Лежнина, Е. В. Морозова, Е. А. Петрова, А. А. Родионова, Л. А. Регуш и др.). Комплексное изучение психологической наблюдательности ведется на трех уровнях: на уровне индивида, на психологическом уровне (личностные свойства) и социально-психологическом уровне. Психологическая наблюдательность анализируется как сложное образование, включающее мотивационный, перцептивный, когнитивный, эмпатийный, рефлексивный и прогностический компоненты (Л. А. Регуш, Г. И. Кислова, И. В. Кулькова).

С процессуальной стороны психологическая наблюдательность представляет собой социально-психологическую интерпретацию, объектом которой является внешний облик человека (А. А. Бодалев, В. Н. Панферов), невербальное поведение (В. А. Лабунская), вербальный и невербальный текст общения (Е. А. Петрова), экстра- и паралингвистические особенности голоса и речи (В. П. Морозов) и др. Результатом процесса выступает познание индивидуально-психологических особенностей наблюдаемого человека, понимание переживаемых им психических состояний и отношений. Развитая психологическая наблюдательность позволяет инициатору общения определить степень готовности человека вступить во взаимодействие, понять его эмоциональное состояние, определить намерения. Таким образом, психологическая наблюдательность влияет на процессуальную сторону общения, на способность человека устанавливать и поддерживать контакты (Л. Б. Филонов).

В настоящий момент в психологии формируются теоретические подходы, направленные на построение структуры и модели функционирования психологической наблюдательности (Г. И. Кислова, И. В. Кулькова, Л. А. Регуш и др.) и осуществляются эмпирические исследования взаимосвязей социально-перцептивных способностей и различных особенностей личности. Так, в качестве факторов, влияющих на процесс и результат психологической наблюдательности, изучается принадлежность к разным социальным категориям (пол, возраст, тип профессии, статус) и индивидуально-психологические особенности человека.

Одной из центральных стала проблема личностных детерминант развития психологической наблюдательности у человека. В современной литературе этой проблеме посвящено немало исследований (А. Г. Васильева, Э. А. Голубева, Ю. В. Гранская, Е. В. Кузнецова, В. А. Лабунская, Е. Н. Михеева, Ю. А. Менджерицкая, В. Х. Манеров,

В. П. Морозов, Т. В. Пелевина, D. Archer, M. Miura, L. Mufson, S. Nowicki, M. A. Robin, M. Cunningham и др.). В качестве личностных детерминант психологической наблюдательности указываются такие категории, как когнитивная сложность; невербальный интеллект; личностные качества (сензитивность, тревожность, эмоциональная неустойчивость, самоуверенность, социальная зрелость, личностная экспрессивность, общительность, самоконтроль, саморегуляция экспрессии, докус контроля); отношение к другим (доброжелательность, дружелюбие, стремление к эмоциональной близости, к принятию, эмпатия); статус в группе (лидер, популярный); способность к незатрудненному общению; свойства нервной системы (слабость, лабильность).

При этом в ряде исследований собраны противоречивые сведения о влиянии социальных потребностей, отношения к себе, независимости — независимости, экстраверсии — интраверсии на психологическую наблюдательность человека. И хотя противоречивость данных нередко может быть объяснена существенными различиями в методологии исследований и специфике постановки экспериментов, мерой валидности используемых исследовательских приемов — до полной ликвидации всех белых пятен в обозначенной проблеме еще далеко.

В нашем исследовании мы исходили из представлений о тесной связи психологической наблюдательности и социального интеллекта, о наличии личностной детерминации психологической наблюдательности, проявляющейся в существенных особенностях изучаемых индивидуально-психологических и коммуникативных показателей у лиц с различным уровнем ее развития. Наконец, мы предполагали наличие универсальных социокультурных (знаковых) индикаторов, которые являются главными источниками информации о наблюдаемом человеке.

С целью изучения психологической наблюдательности испытуемым (136 студентов педвуза, 17 — 25 лет) предлагалось решить тридцать пять социально-перцептивных задач, а именно: оценить с помощью видеозаписи меру проявления у пяти наблюдаемых людей семи качеств: *активность, доброта, ум, демонстративность, эмоциональность, воля, общительность*. При этом на специальном бланке они отмечали те невербальные индикаторы, которые являлись для них основанием для соответствующих оценок указанных выше качеств личности. Точность решения задач определялась путем сопоставления ответов испытуемых с экспертной оценкой качеств и служила мерой развития психологической наблюдательности.

Для последующей психологической диагностики испытуемых в исследовании использовались следующие методы:

- 1) для диагностики индивидуально-психологических особенностей личности в целом: «Шестнадцатифакторный личностный опросник (16PF)» (Р. Кеттелл, 1970), опросник «Ведущий тип восприятия» (далее по тексту ВТВ) (А. Г. Гостев, Н. Я. Наина, 1984), опросник «Смещение репрезентативной системы» (СРС) (Б. Люис, 1984), методика «Индикатор типа» (Д. Кейрси, 1956);
- 2) для диагностики социально-перцептивных способностей и социального интеллекта: методика «Адекватность интерпретации невербального поведения» (В. А. Лабунская, 1999), опросник «Социоперцептивная наблюдательность» (М. И. Килошенко, 1994), методика «Социальный интеллект» (СИГ) (Дж. Гилфорд, 1960); методика «Социальный интеллект» (СИУ) (Д. В. Ушаков, М. В. Васильева, 1999);
- 3) для диагностики коммуникативных особенностей личности: «Коммуникативный самоконтроль» (КС) (М. Шнайдер, 1982), методика «Визуальная самоподача» (ВС) (Е. А. Петрова, 1999); опросники «Особенности подачи образа «Я» на визуальном уровне» (ОВС), «Стратегии визуальной самоподачи» (СВС) (Е. А. Петрова, И. И. Петрова, 2001), опросник «Уровень невербальной компетентности» (И. Атватор, 1988), опросник «Эмоциональная неустойчивость», «Склонность к конфликтам» (1991), «Конфликтность» (М. М. Безруких, 1991), «Методика рисуночной фрустрации» (С. Розенцвейг, 1945);
- 4) для диагностики самооценки психологической наблюдательности использовался опросник «Психологическая наблюдательность» (Е. А. Петрова, А. А. Родионова, 2000).

Сравнительный анализ исследуемых качеств у высоко- и низконаблюдательных испытуемых показал существование значимых отличий между ними.

Нами выявлено, что высокая психологическая наблюдательность свойственна лицам социально смелым, уверенным в себе, общительным ($p < 0,05$ 16PF фактор Н), у них средний уровень тревожности ($p < 0,05$ 16PF F1), что определяет чувствительность к окружающим людям, им не свойственна напряженность, подавленность ($p < 0,01$ 16PF Q4). Высокая психологическая наблюдательность связана с высокой визуально-коммуникативной рефлексивностью (в частности, второго порядка) и средней психосемиотической компетентностью ($p < 0,01$ «ВС» Е. А. Петрова). У таких испытуемых сильно развита самопрезентация образа «Я» в общении на визуальном уровне ($p < 0,05$ «ОВС» Е. А. Петрова, И. И. Петрова). Ведущей является сенсорная функция ($p < 0,05$ «ИТ» Д. Кейрси), ориентация на чувственный опыт,

восприятие конкретных свойств предметов, деталей (например, перемен во внешнем виде людей). У них доминирует визуальная репрезентативная система ($p < 0,01$ Б. Люис «СРС»).

Низкая психологическая наблюдательность свойственна людям робким, застенчивым, сдержанным, несклонным вникать в происходящее вокруг них ($p < 0,01$ 16PF фактор Н). Они высокотревожные, напряженные ($p < 0,01$ 16PF F1, Q4), им свойственно фиксироваться «на себе». У них средняя психосемиотическая компетентность и средняя визуально-коммуникативная рефлексия (в том числе второго порядка) ($p < 0,05$ Е. А. Петрова «ВС»), но рефлексия внешнего облика значимо ниже, чем у лиц с высокой психологической наблюдательностью. Несколько выше среднего развита функция интуиции ($p < 0,05$ «ИТ» Д. Кейрси), им свойственно искать взаимосвязи между явлениями, доверять интуиции, им важно получить общее впечатление о человеке.

На всей изучаемой выборке получены данные, свидетельствующие о высоком уровне общего интеллекта (\bar{x} от 8,33 до 8,67 стенов 16PF фактор В) и среднем уровне развития социального интеллекта (первый субтест \bar{x} от 3,63 до 3,82 стенов, второй субтест \bar{x} от 3,00 до 3,36 стенов, третий субтест \bar{x} от 3,18 до 3,36 стенов, четвертый субтест \bar{x} от 2,95 до 3,00 стенов «СИГ» по Дж. Гилфорду и от 6,76 до 6,91 баллов «СИУ», Д. В. Ушаков, М. В. Васильева). Отсутствие значимых отличий между высоко- и низконаблюдательными лицами по показателям социального интеллекта по Дж. Гилфорду может быть объяснено недостаточной надежностью русского варианта теста. Что касается методики Д. В. Ушакова и М. В. Васильевой, то здесь очевидна независимость конечной оценки от развития социально-перцептивных способностей, изучением которых мы занимались.

Сравнение данных по эмпирической оценке наблюдательности и результатов самооценки с помощью опросника (Е. А. Петрова, А. А. Родионова) показали, что самооценка психологической наблюдательности связана с реальной психологической наблюдательностью человека. Высокая самооценка психологической наблюдательности свойственна экстравертированным лицам ($p < 0,05$ 16PF фактор F2), социально контактными, успешно устанавливающим и поддерживающим межличностные связи. Люди с высокой самооценкой психологической наблюдательности — лица доминантные и самоуверенные ($p < 0,01$ 16PF фактор Е) с более выраженной нормативностью, сильным характером, уравновешенные и ответственные ($p < 0,01$ 16PF фактор G), они социально смелые ($p < 0,01$ 16PF фактор Н), контролируют свои эмоции и поведение, социально точны, следуют «Я-образу»

($p < 0,05$ 16PF фактор Q3). Среди них меньше высокотревожных, фрустрированных людей ($p < 0,01$ 16PF фактор F1, Q4). Высокая самооценка психологической наблюдательности свойственна людям с развитым коммуникативным самоконтролем ($p < 0,01$ М. Шнайдер «КС»), у них более развита визуально-коммуникативная рефлексия ($p < 0,05$ «ВС» Е. А. Петрова) и средняя психосемиотическая компетентность. Им свойственна самопрезентация образа «Я» в общении. Высокая самооценка психологической наблюдательности присуща людям с высокой невербальной компетентностью, чувствительным к проблемам других, способным наладить отношения с партнером по общению ($p < 0,01$ «УНК» И. Атаватор). Это «визуалисты» ($p < 0,01$ Б. Люис «СРС», А. Г. Гостев «ВТВ»). У таких лиц выражен сенсорный и этический тип ($p < 0,05$ Д. Кейрси), они направлены на сферу межличностных отношений.

Низкая самооценка психологической наблюдательности свойственна людям более застенчивым, неуверенным, робким ($p < 0,01$ 16PF фактор Н), менее контролирующим эмоции и поведение, следующим своим побуждениям, с внутренней конфликтностью представлений о себе ($p < 0,05$ 16PF фактор Q3). Такие люди фрустрированы, высоко тревожны ($p < 0,01$ 16PF фактор Q4, F1). Низкая самооценка психологической наблюдательности проявляется у лиц менее эмоционально устойчивых, что может быть причиной конфликтных ситуаций ($p < 0,05$ «Эмоциональная неустойчивость»). У таких лиц более низкая по сравнению с людьми с высокой самооценкой психологической наблюдательности визуально коммуникативная рефлексия внешнего облика ($p < 0,05$ «ВС» Е. А. Петрова). Это «кинестетики» ($p < 0,05$ «ВТВ» А. Г. Гостев).

В целом связь между показателями самооценки и экспертной оценкой наблюдательности получилась значимой, хотя и не очень высокой ($r < 0,31$ $p < 0,05$).

Анализ индикаторов интерпретации личности показал, что вне зависимости от уровня психологической наблюдательности, все испытуемые при интерпретации качеств личности наблюдаемого чаще ориентировались на кинеснику и экстралингвистические свойства речи и голоса. По поведению человека испытуемые (от 55 до 100% случаев) «считывали» информацию о его активности, демонстративности, воле, общительности. По манере говорить судили об активности, общительности. По особенностям голоса определяли доброту и эмоциональность, а по содержанию речи — ум. Оформление внешности являлось основанием для вывода о мере демонстративности наблюдаемого человека. По выразительным движениям «считывали» информацию о доброте, демонстративности, эмоциональности. Наи-

менее информативными оказались знаки габитуса. Значимых различий между высоко- и низконаблюдательными людьми в использовании невербальных индикаторов для интерпретации определенных качеств личности не обнаружено (проверка проводилась с помощью критерия χ^2).

Таким образом, полученные нами данные подтверждают представление о том, что развитие психологической наблюдательности связано с рядом индивидуально-психологических (тревожность, экстраверсия — интроверсия, ведущий тип восприятия, репрезентативная система и др.), социально-психологических (социальный интеллект, социальная смелость, доминантность, уверенность в себе) и коммуникативных качеств личности (общительность, конфликтность, самоконтроль в общении, компетентность, особенности самоподачи и др.).

Выявлено, что самооценка психологической наблюдательности взаимосвязана с реальной психологической наблюдательностью человека. Более уверены в своей психологической наблюдательности лица экстравертированные с высоким уровнем коммуникативной компетентности, социальной смелости, доминантности и самоуверенности, с высоким самоконтролем, менее тревожные и нефрустрированные, с высокоразвитой психосемиотической рефлексией (в том числе второго порядка).

Наконец, можно утверждать, что существуют универсальные невербальные индикаторы интерпретации личности партнера по общению. Вне зависимости от уровня психологической наблюдательности все испытуемые в суждениях о другом человеке чаще опираются на знаки кинесики и на экстралингвистические свойства речи и голоса наблюдаемого.

Литература

- Андреева Г. М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 1997.
- Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. М.: Педагогика, 1983.
- Борисова А. А. Психологическая проницательность и ее связь с экстраверсией и интеллектуальной настойчивостью личности // Ярославский педагогический вестник. 1997, №3.
- Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985.
- Зазыкин В. Г. Основы психологии проницательности. М.: Тривола, 1997.
- Кулькова И. В. Развитие психологической наблюдательности кадров государственной службы: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 1996.
- Куницина В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001.

- Лабунская В. А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание. — РнД.: Феникс, 1999.
- Михайлова (Алешина) Е. С.* Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию. СПб., ГП Иматон, 1996.
- Морозов В. П.* Невербальная коммуникация в системе речевого общения: системный подход к разработке проблемы // Вопросы психологии. 1998, № 6.
- Морозова Е. В.* Психологическое наблюдение как метод человековедческого познания. Автореф. дисс... канд. психол. наук. М., 1995.
- Панферов В. Н.* Психологическая структура познания человека человеком // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания — Краснодар, 1977.
- Петрова Е. А.* Знаки общения. М.: Гном и Д, 2001.
- Регуш Л. А.* Практикум по наблюдению и наблюдательности. СПб.: Питер, 2001.
- Родионова А. А.* Взаимосвязь психологической наблюдательности с визуальной самоподачей образа «Я» у субъекта общения // Имиджология: современное состояние и перспективы развития: Материалы первого международного симпозиума «Имиджология-2003». М.: РИЦ Альфа МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003.

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ НА МНЕМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ: ЭФФЕКТ КОНГРУЭНТНОСТИ

Т. А. Сысоева

Введение

Факт влияния эмоций на когнитивные процессы в настоящее время не вызывает сомнений. Исследования этой темы проводились уже около 50 лет назад и остаются популярными по сей день. При этом огромное количество экспериментально обнаруженных феноменов не допускает однозначных выводов относительно универсальных механизмов влияния эмоций на когниции; чаще всего эффекты, выявленные одними исследователями не находят подтверждения в экспериментах других ученых. Все это, во-первых, наводит на мысль о нехватке теоретических объяснений эмпирически полученных данных, а во-вторых, обращает внимание на сложности, связанные со слишком сильной зависимостью исхода экспериментов от специфики методических приемов работы с эмоциональными состояниями в каждом случае.

Данная работа является попыткой теоретического и экспериментального анализа одного из выделенных феноменов влияния эмоционального состояния на процессы памяти.

В области изучения памяти существуют отработанные экспериментальные методы, однако в изучении эмоциональных состояний заметных успехов в настоящее время не достигнуто, что связано с объективными сложностями как вызывания, так и «измерения» эмоциональных состояний; существующие методы в основном носят характер предположений. В качестве испытуемых часто используются пациенты психиатрических клиник, страдающие биполярно-аффективными расстройствами, что само по себе уже является преградой для распространения полученных таким образом данных и сделанных исходя из них выводов на законы функционирования психики в норме (см.: Vonis, 1996). Разнородность используемых в каждом конкретном исследовании подходов к пониманию, индукции

и регистрации эмоциональных состояний иногда приводит к тому, что полученные в исследованиях данные просто не могут быть сравнены между собой.

Здесь не уделяется специального внимания обсуждению теоретических подходов к определению и дифференциации эмоций, но они косвенно затрагиваются. Отметим, что такие понятия, как «эмоция», «эмоциональное состояние» и «настроение», употребляются нами в качестве синонимов, при этом под ними понимается некоторое субъективно переживаемое как приятное или неприятное состояние, в норме способное меняться под воздействием внешних или внутренних факторов.

Взаимосвязь эмоций и памяти. Эффект конгруэнтности

В настоящее время в основном рассматриваются три аспекта взаимосвязи эмоций и процессов памяти. Первый аспект касается соотношения эмоционального состояния человека в моменты заучивания и воспроизведения с точки зрения успешности воспроизведения, что является непосредственным продолжением предложенного и изученного Тульвингом принципа специфичности кодирования (см.: Клацки, 1978), утверждающего, что успешность припоминания зависит от сходства контекстов кодирования и припоминания (физического и аффективного) (Ребеко, 2002; Величковский, 1982; Bonis, 1996). Подобные работы стоят в ряду исследований зависимости памяти от музыки, наркотиков, места и т. д. (Balch, Lewis, 1996, Balch, Myers, 1999). Применительно к эмоциям выделяют эффект зависимости памяти от эмоционального состояния или от настроения (*mood-dependent memory effect*), который заключается в следующем: если эмоциональное состояние человека во время воспроизведения совпадает с эмоциональным состоянием, переживаемым во время запоминания, то количество воспроизведенных элементов будет значительно больше, чем при воспроизведении в противоположном (или просто другом) эмоциональном состоянии.

В данном направлении проводилось и до сих пор проводится множество исследований, схема которых может быть кратко описана таким образом: испытуемого вводят в то или иное эмоциональное состояние, далее он заучивает или прочитывает список слов, а после некоторого периода удержания его вводят либо в то же эмоциональное состояние, либо в другое и просят вспомнить заученные ранее слова (см., например: Balch, Myers, 1999; Bower, 1981; Люсин, 2002). Существует много интересных и часто спорных данных относитель-

но получения эффекта зависимости памяти от настроения (Bonis, 1996). Так, например, считается, что этот эффект может быть получен только при свободном воспроизведении; проводятся более детальные исследования, которые определяют, от какого именно параметра настроения зависит получение данного эффекта (подробнее см.: Balch, Myers, 1999).

Другой стороной поставленной проблемы является изучение взаимосвязи эмоционального состояния во время воспроизведения и эмоциональной окрашенности воспроизводимого материала (см.: Люсин, 2002). Однако исследования, проводимые в этом направлении, заставляют предположить, что решаемые здесь вопросы почти полностью совпадают с вопросами зависимости памяти от настроения. Обычной процедурой таких исследований является просьба к испытуемым вспомнить недавние события из личной жизни или события из детства, после того как они вводятся в то или иное эмоциональное состояние. Обычным результатом является констатация того, что печальные испытуемые с большей вероятностью воспроизводят печальные события личного опыта, а веселые — счастливые события. Можно предположить, что во время переживания данного события, человек испытывал соответствующие эмоции, что сводит такие эксперименты к вариациям исследований эффектов зависимости (Bower, 1981).

Третьим аспектом рассмотрения проблемы взаимовлияния эмоций и памяти является изучение влияния эмоционального состояния в момент запоминания на эмоциональную окрашенность преимущественно запоминаемого материала. Этот аспект является наиболее сложным как с точки зрения его теоретического обоснования, так и с точки зрения его экспериментального подтверждения, и именно ему посвящена данная работа, поэтому на нем стоит остановиться более подробно.

В работах, затрагивающих эту тему, обсуждение касается существования эффекта, сводящегося к тому, что «эмоции облегчают усвоение реакций, которые связаны с ними по содержанию» (Рейковский, 1979. С. 197 — 198). В подтверждение этого положения Рейковский описывает эксперимент, проведенный в 1955 г. Бимом (цит. по: Рейковский, 1979). Этот эксперимент состоял из двух частей: заучивание ряда бессмысленных слогов и выработка условной кожно-гальванической реакции на зажигание лампочки (безусловный раздражитель — удар током). Было выбрано два вида условий: нейтральные и вызывающие тревогу (во втором случае исследование проводилось непосредственно перед экзаменом или перед публичным выступлением). В результате, оказалось, что в условиях тревоги заучивание слогов происходило хуже, а усвоение сигнала опасности лучше, чем

в нейтральных условиях, что может быть объяснено содержательным сходством усвоенной безусловной реакции (она была опосредована страхом) и переживаемой в момент ее выработки тревоги. Надо заметить, что интерпретация полученных результатов не могла быть однозначной; возникло множество различных точек зрения, что может объясняться, в частности, отсутствием попыток истолкования с опорой на какие-либо внятные теоретические позиции.

В более поздних исследованиях данный феномен получил название эффекта конгруэнтности, он предполагает лучшее запоминание информации, эмоциональная окрашенность которой соответствует эмоциональному состоянию человека, переживаемому в момент заучивания.

Необходимо подчеркнуть, что все три рассмотренных эффекта влияния эмоционального состояния на процессы памяти реально не могут существовать отдельно (Bonis, 1996). Говоря об эффекте конгруэнтности, невозможно не упомянуть об эффекте зависимости от состояния: просто в первом случае учитывается лишь эмоциональное состояние в момент запоминания (переработки) информации, а во втором важны как переживания во время кодирования информации, так и переживания во время ее воспроизведения. В любом случае, разделить наблюдаемые эффекты достаточно сложно, их дифференциальное изучение во многом является гипотетическим. Существование трех этих феноменов, в сущности, доказывает лишь наличие взаимодействия и взаимовлияния эмоций и памяти (шире — эмоций и когнитивных процессов).

Получение эффекта конгруэнтности в других познавательных процессах

Будет уместно отметить, что эффект конгруэнтности как соответствие между эмоциональной окрашенностью материала и эмоциональным состоянием человека характерен не только для памяти, но и для восприятия (Люсин, 2002; Изард, 2000; Niedenthal, Setterlund, Jones, 1994; Bower, 1981). Хотя получаемые в соответствующих экспериментах данные легко могут быть подвергнуты критике и опровержению, сам по себе факт поиска и констатации этого эффекта для других познавательных процессов является важным. Это подтверждает связь познавательных процессов с эмоциональным состоянием человека, а также наличие влияния эмоций на содержание обрабатываемой информации. В данной работе имеет смысл описать соответствующие эксперименты, так как они помогут лучше по-

нять как сам феномен конгруэнтности, так и методологические и теоретические проблемы, связанные с его получением и объяснением.

Наиболее известным экспериментом, выявившим существование эффекта конгруэнтности в восприятии, был эксперимент Постмана и Брауна (см.: Niedenthal, Setterlund, Jones, 1994). В первой части этого эксперимента испытуемые выполняли некоторое задание, при этом часть испытуемых достигала успеха, а остальные терпели неудачу. После этого испытуемые распознавали слова, предъявляемые тахистоскопически. При этом стимульные слова делились на три группы: слова первой группы были связаны с идеей достижения успеха (например, «превосходный», «победитель»), слова второй группы отсылали к неудаче (например, «неспособный», «дефект»), а слова третьей группы — к действию (например, «улучшать», «соревноваться»). Измерялся порог узнавания.

Выяснилось, что успешные испытуемые демонстрировали самый низкий порог при узнавании слов первой группы (связанных с успехом), а испытуемые, которые потерпели неудачу в первой части эксперимента, были более чувствительны к словам второй группы. Предполагалось, что успех или неудача, пережитые испытуемым в первой части эксперимента, вызывают соответствующие эмоции (счастье или грусть, разочарование). Таким образом, узнавание конгруэнтных (соответствующих) эмоциональному состоянию испытуемого слов происходило быстрее, чем неконгруэнтных.

Было предпринято множество других попыток получения этого эффекта в восприятии, использовались различные техники (узнавание, лексические решения), однако зачастую подобные эксперименты не подтверждали выдвинутых гипотез, виной чему можно считать неадекватность стимульного материала, неверное представление об описании эмоциональных состояний, либо расхождение теоретических позиций относительно эмоций, применяемых для подбора стимульного материала и введения испытуемых в эмоциональные состояния (Niedenthal, Setterlund, Jones, 1994). Так, часто, говоря об эмоциональной окраске стимульных слов, учитывают лишь валентность (положительно или отрицательно окрашенные слова), а при введении испытуемых в эмоциональные состояния — категорию эмоции (например, отрицательными могут быть и печаль, и злость, и страх).

Были предприняты попытки получения эффекта конгруэнтности для внимания (Bower, 1981).

Итак, говоря об эффекте конгруэнтности вообще, необходимо отметить как сложность его получения, так и сложность его интерпретации, при этом интересна некоторая «универсальность» данного феномена в познавательной сфере человеческой психики.

Экспериментальные и теоретические доказательства существования мнемического эффекта конгруэнтности

Наиболее известная серия исследований, нацеленная на получение эффекта эмоциональной конгруэнтности в памяти, была проведена Г. Бауэром и его сотрудниками (Bower, 1981), однако данные эксперименты не являются безупречными и потому требуют подробного рассмотрения.

Первый эксперимент был построен следующим образом. Две группы испытуемых с помощью гипноза вводили: одну — в грустное, а другую — в веселое эмоциональное состояние. После чего испытуемым предлагали прочитать короткую историю о двух студентах. Один из студентов описывался как веселый, успешный молодой человек, у которого дела идут хорошо, которому все удается. Другой студент описывался как печальный, у которого все плохо и его постоянно сопровождают неудачи. Текст состоял из 54 предложений радостного эмоционального содержания и 57 предложений грустного эмоционального содержания, еще 10 предложений не были эмоционально окрашены.

Испытуемые должны были письменно воспроизвести рассказ на следующий день после проведения основной процедуры, будучи в нейтральном состоянии. Результаты показали, что грустные испытуемые запомнили больше предложений о грустном студенте, тогда как веселые — о веселом, т. е. здесь обнаружился эффект эмоциональной конгруэнтности.

Однако этот эксперимент вызвал серьезные споры. Основной вопрос: что повлияло на возникновение эффекта конгруэнтности, по какой причине испытуемые запоминали больше предложений, относящихся к тому или иному герою? Бауэр объясняет это соответствием эмоционального состояния испытуемого эмоциональной окрашенности запомненных предложений. Однако другая интерпретация полученных результатов может быть основана на том, что тот или иной испытуемый отождествлялся с соответствующим героем и, как следствие, запоминал о нем больше предложений, считал его главным героем прочитанного рассказа и в дальнейшем пересказе текста описывал все с точки зрения этого героя. В этом случае эмоциональное состояние определило лишь то, с каким из героев отождествится испытуемый, а на преимущественное запоминание повлияла другая, дополнительная переменная (отождествление).

В опровержение этой позиции и были построены остальные эксперименты данной серии: Бауэр и его сотрудники пытались доказать, что отождествления не происходило. В одном из вариантов такого

дополнительного эксперимента испытуемые читали рассказ, об одном герое, с которым происходили счастливые или грустные события. В нем также обнаружился эффект конгруэнтности, что доказывает влияние именно эмоционального состояния на то, какой материал запоминался. В другом эксперименте была изменена инструкция (см.: Martins, 1993).

Для описания полученного эффекта Бауэр привлекает следующую модель (Bower, 1981). Он работает в рамках теории семантических сетей, которая предполагает, что информация в памяти представлена сетью ассоциированных между собой узлов, кластеров информации. Узлы могут быть по-разному активированы, достижение уровня активации, превышающего некоторый порог, приводит к актуализации соответствующего следа в памяти. Активация одного узла приводит к повышению активации ассоциированных с ним узлов. Запоминание трактуется как установление ассоциаций и увеличение их интенсивности.

Бауэр предполагает, что в этой сети содержатся специфические узлы всех базовых эмоций. С каждым эмоциональным узлом связаны автономные реакции, стандартное выразительное поведение, проявляемое человеком при переживании данной эмоции, используемые для описания данной эмоции слова, описание стандартных ситуаций, вызывающих данную эмоцию, и т. д. Между узлом, описывающим событие, в ходе которого переживалась эмоция, и соответствующим эмоциональным узлом устанавливаются ассоциативные связи.

Описание эмоциональных событий поддерживает возбуждение соответствующего эмоционального узла, т. е., например, поступление в сознание информации о счастливом событии в состоянии счастья будет приводить к усилению ассоциативной связи между событием и эмоцией посредством циркуляции активации от узла события к узлу эмоции и обратно. Если же счастливый испытуемый читает о грустном событии, то это приводит к ослаблению состояния счастья, так как активация будет отсылаться эмоциональному узлу грусти. В результате получится так, что связи с эмоционально конгруэнтными событиями будут намного сильнее, чем с эмоционально неконгруэнтными. Такое различие ассоциативной прочности при свободном воспроизведении проявится как эффект конгруэнтности.

Существуют и другие объяснения эффектов влияния эмоций на процессы памяти и, в частности, эффекта конгруэнтности. Например, Конвей (см.: Люсин, 2002) предположил, что каждому основному эмоциональному состоянию соответствуют определенные модули организации мозговой активности, и, когда мозг функционирует в определенном модуле, более активной становится информация,

запомненная при переживании того же эмоционального состояния. Однако подобное объяснение и объяснение Бауэра на экспериментальном уровне не разводимы.

Мы предприняли попытку получения эффекта конгруэнтности с использованием другого стимульного материала: вместо текста с некоторым набором предложений разного эмоционального содержания мы предлагали нашим испытуемым читать список, содержащий положительно или отрицательно эмоционально окрашенные слова. Процедура отличалась от описанной выше лишь тем, что для введения испытуемых в эмоциональное состояние (печаль или радость) использовался не гипноз, а музыка: испытуемые в течение нескольких минут слушали музыкальный фрагмент, затем читали список слов (положительно и отрицательно окрашенные слова были перетасованы и смешаны с нейтральными), не зная, что эти слова придется воспроизводить. Вслед за небольшим периодом удержания, в течение которого испытуемые предположительно должны были войти в нейтральное состояние (заполняя опросник), их просили вспомнить прочитанные слова. После прослушивания музыки и после заполнения опросника испытуемым предлагалось оценить свое настроение в данный момент; обрабатывались результаты только тех испытуемых, чье настроение после прослушивания музыки было оценено как печальное или радостное и изменилось после заполнения опросника.

В отличие от результатов Бауэра и его коллег, эффекта конгруэнтности получено не было, т. е. не было обнаружено значимых различий в количестве вспомненных грустными и веселыми испытуемыми слов отрицательной и положительной эмоциональной окрашенности, хотя относительно веселых испытуемых намечалась тенденция к подтверждению эффекта конгруэнтности. Однако полученные в этом исследовании данные не могут быть проинтерпретированы однозначно, так как индивидуальные результаты некоторых испытуемых несомненно подтверждали проверяемую гипотезу (гипотезу конгруэнтности).

Статистическое неподтверждение гипотезы может быть связано с некорректностью проведения процедуры и отбора испытуемых. Нельзя с точностью утверждать, что отобранные для обработки испытуемые были введены в соответствующие эмоциональные состояния, поскольку индикатором последнего служил самооценочный опросник. Другая причина экспериментальной неудачи заключается в некотором несоответствии стимульного материала изменяемым параметрам независимой переменной (о подобных ошибках см.: Niedenthal, Setterlund, Jones, 1994). Указанное несоответствие сводилось к тому, что выбор стимульных слов проводился по параметру их

положительной или отрицательной эмоциональной окрашенности, в результате чего к отрицательно эмоционально окрашенным словам были отнесены те, которые ассоциируются со всеми отрицательными эмоциями (и с печалью, и со страхом, и с гневом, и т. д.). При этом испытуемые вводились именно в состояние печали, а как показал дополнительный анализ проведенного эксперимента, окончательный список стимульных слов практически не содержал «печальных». Таким образом, при выборе стимульного материала была учтена только валентность эмоции, а при выборе изменяемых параметров зависимой переменной — и качество эмоционального состояния.

Теоретический анализ проведенного эксперимента и сравнение его с другими попытками получения эффекта конгруэнтности привел к иному объяснению описанной экспериментальной неудачи. Здесь необходимо обратиться к введенному Тульвингом разделению памяти на семантическую и эпизодическую (см.: Величковский, 1982). Как известно, семантическая память хранит такую информацию, которая не имеет привязки к месту и времени, например, общепринятые значения слов, их референты и обозначающие символы и т. д. Эпизодическая же память сохраняет различную информацию, привязанную к месту и времени, события личной жизни и автобиографические сведения.

Итак, обращаясь к описанным экспериментам, можно отметить, что рассказы, использованные Бауэром в качестве стимульного материала, провоцировали работу испытуемых на уровне эпизодической памяти, а слова, использованные нами в качестве стимульного материала, отсылали испытуемых к семантической памяти.

Придерживаясь ассоциативно-сетевой модели памяти, можно предположить наличие в этой сети эмоциональных узлов. В этих узлах содержится обобщенный опыт переживания человеком данной эмоции: субъективные переживания, поведенческие проявления, стимулы, которые обычно вызывают данную эмоцию и т. д. Таким образом, эти узлы наполняются содержанием в ходе жизни человека и черпают его из индивидуального опыта, т. е. относятся к эпизодической (или более узко — к автобиографической) памяти. Можно предположить, что эти узлы связаны с теми, где хранятся события прошлого опыта, переживание которых сопровождалось переживанием соответствующих эмоциональных состояний. Испытывание человеком той или иной эмоции способствует повышению уровня активации соответствующего эмоционального узла и ассоциированных с ним событий.

Безусловно, информация об эмоциях хранится и в семантической памяти. Это значения слов, описывающих эмоцию, общие знания

об эмоциях людей, в том числе о тех, которые никогда не испытывались самим человеком. Например, человек может знать значение слова «ужас», иметь представления о том, чем он может быть вызван, какие поведенческие проявления его сопровождают, но при этом никогда не сталкиваться с ним в своем прошлом опыте. Переживание эмоций не влияет (или влияет слабо) на активацию таких знаний, хранящихся в семантической памяти, т. е. эмоциональные узлы, присутствующие в семантической памяти, не испытывают влияния текущего эмоционального состояния ввиду особенностей хранящейся там информации.

Так, если человеку предлагаются слова для прочтения (как происходило в последнем описанном эксперименте), то активируется их репрезентация в семантической памяти (логогены). При этом если слово имеет ярко выраженную эмоциональную окраску, то активация распространяется и на эмоциональные узлы, но только в рамках семантической памяти. Исключением может быть возникающая в результате особенностей индивидуального опыта сильная связь между некоторыми словами и эмоциональными узлами эпизодической памяти (например, если человек в прошлом попал под машину и сильно от этого пострадал, то слово «машина» может связаться с эмоцией страха, с ее репрезентацией в эпизодической памяти), таким образом, эффект конгруэнтности в данном случае возникать не будет, либо будет слабо выражен.

С другой стороны, если человек не просто читает слова, а проводит их глубинную переработку, т. е. связывает их с индивидуальным опытом, то переработка идет не на уровне семантической памяти (т. е. значений слов), а на уровне автобиографической памяти (личностных смыслов). При этом эмоционально окрашенные слова должны активировать соответствующим образом эмоционально окрашенные события прошлого опыта; это, в свою очередь, вызовет активацию эмоционального узла эпизодической памяти. Если же человек в момент прочтения переживает какую-либо эмоцию, то соответствующий эмоциональный узел активирован, и повышена активация связанных с ним узлов событий. Переработка на этом уровне конгруэнтного по эмоциональной окраске слова приведет к формированию очень прочного мнемического следа. При этом если в данном эмоциональном состоянии на этом же глубинном уровне перерабатывается иначе эмоционально окрашенное слово, то мнемический след если и будет формироваться, то намного более слабый. Иначе говоря, возникнет эффект конгруэнтности.

Таким образом, во втором исследовании мы выдвинули следующую гипотезу: эффект конгруэнтности будет наблюдаться в большей

степени при глубинной переработке эмоционально окрашенных слов, связывающей их с индивидуальным опытом, и в меньшей степени при поверхностной переработке слов, не идущей дальше определения их общепринятого значения.

Описание эксперимента

Планируя эксперимент, мы столкнулись с несколькими, уже названными проблемами: провокация эмоциональных состояний, выбор слов с различной эмоциональной окраской и индикация эмоциональных состояний. Несмотря на то, что в литературе описано достаточно много различных методов введения испытуемых в эмоциональные состояния (см.: Купер, 2000; Рейковский, 1979; Niedenthal, Setterlund, Jones, 1994; Bonis, 1996; Balch, Myers, 1999 и др.), чаще всего они достаточно сложны и специфичны в отношении вызываемых ими эмоций. В нашем эксперименте в этих целях было использовано прослушивание музыки (запись третьей части третьей симфонии Брамса), так как, во-первых, это технически наиболее простой метод, а, во-вторых, он невербальный, т. е. не должен создать интерференции при дальнейшей работе испытуемых со стимульными словами (о выборе музыки подробнее см.: Петрушин, 1988).

Для индикации эмоционального состояния испытуемого мы использовали самоотчет, так как, несмотря на все минусы этого метода, лучшей «экспресс-методики» оценки эмоционального состояния, на наш взгляд, не существует.

Что касается отбора стимульных слов, то он проводился в дополнительном исследовании, при этом мы исходили из предположения о наличии у каждого слова эмоциональной нагрузки, состоящей из большого числа компонентов, каждый из которых может быть выражен с различной интенсивностью (см.: Мягкова, 1990). Мы просили 30 испытуемых-экспертов — носителей русского языка в возрасте 16 — 23 лет — оценить каждое из предложенных им 57 слов по четырем параметрам. В качестве последних выступала ассоциативная связь слов с четырьмя эмоциями (печалью, радостью, страхом и злостью), измеряемая по шестибальной шкале (от 0 — при полном отсутствии связи до 5 — при очень сильной связи).

Далее для каждого слова были подсчитаны средние арифметические по каждому из четырех параметров и, исходя из этих оценок, производился отбор стимульных слов: соответствующее слово должно было иметь как можно более высокую оценку по интересующему нас параметру (печаль — в случае печальных слов и радость — в случае

радостных) и возможно более низкие оценки по остальным трем. Итоговый список стимульных слов не должен был содержать синонимов [что проверялось по словарю синонимов (1997)]. В результате было отобрано 16 слов (по 8 печальных и радостных), эти слова и их оценки по всем четырем шкалам представлены в таблице 1.

В проведенном на отобранном материале основном эксперименте приняли участие 30 девушек в возрасте от 16 до 21 года, учащиеся московских школ и вузов.

Работа с каждым испытуемым проводилась индивидуально и длилась приблизительно 15 минут. Испытуемому не сообщалась настоящая цель исследования (ему говорили, что цель исследования — изучение общих закономерностей функционирования психических процессов), чтобы не вызывать установки на запоминание и демонстрацию определенного эмоционального состояния: интересующие

Таблица 1

Показатели эмоциональной окрашенности отобранных слов по параметрам «Радость», «Печаль», «Страх» и «Злость»

№	Слово	Радость	Печаль	Страх	Злость
«Веселые» слова					
1	Дружба	4,77	1,03	0,50	0,47
2	Отдых	4,73	0,40	0,10	0,00
3	Подарок	4,60	0,23	0,23	0,13
4	Праздник	4,37	0,70	0,20	0,28
5	Путешествие	4,67	0,53	0,40	0,23
6	Радуга	3,93	0,67	0,13	0,03
7	Развлечение	4,37	0,23	0,27	0,07
8	Шутка	4,37	0,17	0,17	0,77
«Грустные» слова					
1	Беда	0,10	4,10	3,43	2,17
2	Бессилие	0,23	2,67	2,43	2,57
3	Болезнь	0,37	3,30	2,33	1,60
4	Неудача	0,13	3,33	1,73	3,00
5	Одиночество	0,80	3,60	2,77	1,23
6	Потеря	0,00	4,17	0,43	2,33
7	Разлука	0,47	4,17	1,90	1,27
8	Разочарование	0,03	3,40	1,17	1,97

нас эффекты влияния эмоционального состояния на память, по всей вероятности, существуют только для произвольного запоминания.

Процедура работы в каждом из выделенных экспериментальных условий [семантическая или глубинная переработка (Величковский, 1999)] несколько отличалась, поэтому имеет смысл описать их отдельно.

Испытуемым, которые выполняли задание на семантическую переработку, сообщалось, что в одном из заданий им нужно будет определять слова, т. е. объяснять их значения, и предлагалось потренироваться: при этом экспериментатор предлагал дать определение 1–3 словам, которые назывались устно. Предполагалось, что подобная «тренировка» должна была помочь испытуемому понять задание. Далее испытуемому предлагалось прослушать музыку, при этом ему давалась инструкция вслушаться и почувствоваться в нее. После прослушивания музыки испытуемый выполнял задание со словами (объяснял их значения).

Группе испытуемых, выполняющих задание на глубинную переработку, не предлагалось тренировочной серии, они сразу слушали музыку (с той же инструкцией), а после работали со словами; при этом в ответ на каждое слово они должны были вспомнить и описать в 2–3 предложениях какое-нибудь событие из своего прошлого.

Каждое слово было напечатано на отдельной карточке. Карточки предъявлялись испытуемым обеих групп в случайном порядке и предварительно перемешивались. Случайный порядок предъявления слов решил две проблемы: исключил влияние эффектов края, а также избавил от необходимости равномерного распределения радостных и грустных слов (они встречались в случайном порядке).

Время работы испытуемого со словом не ограничивалось. Следующая карточка давалась только после того, как испытуемый заканчивал работу с предыдущей. Если испытуемый сообщал, что не может определить данное слово или что с этим словом ни одно событие из его прошлого не связано, то экспериментатор настаивал на обязательном выполнении задания.

После того как испытуемый заканчивал работу со всеми словами, его просили дать самоотчет об испытываемых во время и после прослушивания музыки эмоциях. На этом эксперимент заканчивался.

Опрос проводился на следующий день по телефону, при этом испытуемых просили вспомнить слова, которые были на карточках.

Результаты

Как и предполагалось, особая трудность при обработке полученных результатов связана с невозможностью достоверной оценки

того, ввелся ли данный испытуемый в нужное эмоциональное состояние. Поэтому мы исходили из допущения, что каждый испытуемый, следовавший инструкции и прослушавший музыку, так или иначе в него входил; результаты испытуемого не обрабатывались только в том случае, если он демонстрировал явные проявления того, что это не так. Полученные самоотчеты испытуемых свидетельствовали о том, что после прослушивания музыки их эмоциональное состояние не ухудшалось и не доходило до депрессивной печали, однако его можно было охарактеризовать как «светлую печаль».

В обработку вошли результаты 14 испытуемых, работавших на уровне глубинной переработки, и 15 — работавших на уровне семантической переработки.

Для каждого испытуемого было подсчитано количество вспомненных им веселых и грустных слов (см. таблицу 2). Если испытуемый вспоминал не слово, которое было в списке, а однокоренное, то оно засчитывалось (например, «друг» вместо «дружба»). Ложно вспомненные слова в анализ не вошли, но можно отметить, что часто среди них были слова «грусть» (или «печаль», «горе») и «радость» (или «веселье», «счастье»). Это еще раз доказывает адекватность использованного стимульного материала: предъявленные слова ассоциировались у испытуемых именно с выбранными нами эмоциями радости и печали.

Среднее значение количества воспроизведенных испытуемыми грустных слов было большим в случае глубинной переработки (3,21 против 2,3 при семантической), при этом в случае семантической переработки испытуемые вообще вспоминали больше веселых слов (среднее значение 3,2). Среднее количество веселых слов, воспроизведенных испытуемыми при глубинной переработке (2,93), было меньшим, чем грустных при тех же условиях, и меньшим, чем веселых в условиях семантической переработки.

Зависимой переменной в данном эксперименте является степень выраженности эффекта конгруэнтности. Эта переменная была операционализирована как разница между количеством вспомненных каждым испытуемым грустных (т. е. конгруэнтных) и веселых (неконгруэнтных) слов. Этот показатель был подсчитан для каждого испытуемого (см. таблицу 2).

Как видно из таблицы, выше показатель для испытуемых, работавших на глубинном уровне переработки, при этом в случае семантической переработки он почти всегда принимает либо нулевые, либо отрицательные значения.

Сравнение данных показателей в группах глубинной и семантической переработки проводилось с помощью критерия Манна-Уитни. Различия оказались значимыми на уровне 0,05, что подтвержда-

Таблица 2

Количество воспроизведенных каждым испытуемым грустных и веселых слов и показатель конгруэнтности (ПК)

Испыту- емый	Глубинная переработка			Семантическая переработка		
	Воспроизведенные слова		ПК	Воспроизведенные слова		ПК
	Грустные	Веселые		Грустные	Веселые	
1	2	1	1	2	4	-2
2	4	2	2	1	1	0
3	3	2	1	1	2	-1
4	4	3	1	3	6	-3
5	4	4	0	3	3	0
6	5	5	0	2	5	-2
7	2	3	-1	2	3	-1
8	4	4	0	1	2	-1
9	3	1	2	4	4	0
10	2	1	1	3	2	1
11	5	3	2	2	3	-1
12	1	6	-5	2	2	0
13	3	4	-1	1	1	0
14	3	2	1	2	2	0
15	–	–	–	5	4	1

ет выдвинутую нами гипотезу о большей выраженности эффекта конгруэнтности в случае глубинной переработки.

То, что обсуждаемые различия не достигли более высокого уровня значимости, может быть связано с объективными сложностями получения эффекта конгруэнтности вообще. Нельзя с точностью утверждать, что интенсивность эмоционального состояния, испытываемого во время работы со словами, была одинаковой для всех испытуемых, что, несомненно, должно было сказаться на окончательных результатах. Возможно также, что не все испытуемые, чьи результаты обрабатывались, действительно «ввелись» в соответствующее эмоциональное состояние: это могло сильно снизить различия.

Заключение

1. В работе рассмотрены сложности, которые встают перед теоретиками и экспериментаторами, занимающимися изучением влияния эмоциональных состояний на работу когнитивных

процессов. В основном эти сложности связаны различиями в теоретических интерпретациях эмоциональных состояний, а также с отсутствием общепризнанных методов их регистрации и индукции.

2. Выдвинутая в работе гипотеза подтвердилась: выраженность эффекта конгруэнтности (т. е. преимущественного запоминания информации, эмоциональная окрашенность которой соответствует эмоциональному состоянию, переживаемому в момент запоминания) зависит от уровня переработки информации. При более глубокой переработке (связывание слов с событиями личной жизни) данный эффект будет выражен сильнее, чем при семантической переработке (просто определение общепринятых значений слов).
3. Эти результаты могут быть объяснены с точки зрения предложенной в работе модели. Предполагается, что переживаемое эмоциональное состояние активирует эмоциональные узлы, расположенные в эпизодической памяти, от них активация распространяется на события, связанные с переживанием данной эмоции, и (в меньшей степени) на логогены (репрезентации слов в семантической памяти), также ассоциирующиеся с данной эмоцией. Если человеку предъявляется для глубокой переработки конгруэнтное его эмоциональному состоянию слово, то активация от данного логогена (расположенного в семантической памяти) распространяется к узлу соответствующего события (эпизодическая память), который до этого уже активирован эмоциональным узлом. В результате циркуляции активаций (от логогена к узлу события и обратно), активация логогена становится очень высокой, что приводит к формированию довольно прочного мнемического следа.

В том случае, когда человек перерабатывает на глубинном уровне не конгруэнтное эмоциональному состоянию слово, активация от логогена распространяется к неактивированному до этого узлу события и циркуляции активации не возникает; в результате образующийся мнемический след будет не столь прочен.

Если человек обрабатывает эмоционально конгруэнтное слово на семантическом уровне, то активация соответствующего логогена лишь слегка превышает активацию логогена неконгруэнтного слова (за счет несильной активации от эмоционального узла). Таким образом, разница активаций логогенов конгруэнтных и неконгруэнтных слов в случае глубокой переработки значительно выше, чем разница их активаций в случае семантической переработки, что и приводит к большей выраженности эффекта конгруэнтности в первом случае.

Литература

- Величковский Б. М. От уровней переработки к стратификации познания // Вопросы психологии. М.: 1999. № 4. С. 58 – 75.
- Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. М.: Изд-во МГУ, 1982.
- Изард К. Э. Психология эмоций. СПб: Питер, 2000.
- Клацки Р. Память человека. Структуры и процессы. М.: Мир, 1978.
- Купер К. Индивидуальные различия. М.: Аспект Пресс, 2000.
- Люсин Д. В. Эмоциональная регуляция когнитивных процессов // Когнитивная психология / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. М.: PER SE, 2002.
- Мягкова Е. Ю. Эмоциональная нагрузка слова: опыты психолингвистического исследования. Воронеж, 1990.
- Петрушин В. И. Моделирование эмоций средствами музыки // Вопросы психологии. М.: 1988. № 5. С. 141 – 144.
- Ребеко Т. А. Память // Когнитивная психология / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. М.: PER SE, 2002.
- Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979.
- Словарь синонимов. М.: ТОМ, 1997.
- Balch W. R., Lewis B. S. Music-dependent memory: the roles of tempo change and mood mediation // Journal of experimental psychology: learning, memory and cognition, 6, 1996. P. 1354 – 1364.
- Balch W. R., Myers D. M. Dimensions of mood in mood-dependent memory // Journal of experimental psychology, 1999, 1. P. 70 – 83.
- Bonis M. de. Connaître les émotions humaines. Sprimont: MARDAGA, 1996.
- Bower G. H. Mood and memory // American Psychologist. 1981. 36. P. 129 – 148.
- Martins D. Influence des états émotionnels sur la mémoire // Les émotions / B. Rimé, K. Scherer. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé. 1993. P. 135 – 169.
- Niedenthal P. M., Setterlund M. B., Jones D. E. Emotional organization of perceptual memory // The heart's eye. Emotional influences in perception and attention / P. M. Niedenthal, S. Kitayama ed. San Diego et al.: Academic Press, 1994. P. 88 – 109.

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИК ИЗМЕРЕНИЯ

С. С. Белова

Понятие «социальный интеллект» можно отнести к одному из первоначальных в области психологии способностей. В последнее время в научной психологии появились новые понятия, характеризующие социальные способности: практический интеллект, эмоциональный интеллект, социально-психологическая компетентность и т. д. Эти темы с интересом встречаются обществом, интенсивно исследуются, часто затрагивают очень близкие вопросы. Теряет ли понятие «социальный интеллект» свою актуальность на этом фоне? Ведь следует признать, к сожалению, отсутствие как весомых современных теорий, так и масштабных эмпирических поисков в этой области.

В данной статье мы обратимся к описанию тестовых методик измерения социального интеллекта. Некоторые из них достаточно хорошо известны и широко применяются в нашей стране, другие представляют скорее исторический интерес из-за своей давности, третьи современны, но, к сожалению, недоступны. Тем не менее можно надеяться, что обращение к этой теме окажется полезным для работы в этой области. Существует большое количество попыток применить методики самоотчёта (вопросники) для оценки социального интеллекта (чаще всего — отдельных его элементов), однако в данной статье они не рассматриваются.

Психометрический подход к социальному интеллекту берёт своё начало в предложенной в 1920 г. Э. Л. Торндайком трехкомпонентной модели 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, 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. Например, 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; Weis, 2002). Другие многочисленные определения на этапе возникновения данной темы в зарубежной психологии (1920-е годы), как правило, фокусировались на одном из аспектов.

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 *огин* из трех критериев:

- 1) способность к декодированию социальной информации — от навыков распознавания невербальных стимулов до вынесения верных социальных суждений. Иллюстративные конструкторы, применяющиеся здесь: принятие роли, восприятие другого человека, социальный инсайт, межличностная осведомлённость и т. д.;
- 2) эффективность или адаптивность социального поведения; иллюстративные конструкторы — 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 конструктора 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 волну первоначального интереса к социальному интеллекту 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-х 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 категорий, описывающих когнитивные операции (познание, память, дивергентное мышление, конвергентное мышление, оценивание), 4 категорий, описывающих содержание (образы, символы, семантика, поведение), 6 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 предполагает модель Дж. Гилфорда, только для 6 познавательных способностей и 6 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, р.6). Структура теста представлена в таблице 1.

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: познавательного (способности понимать поведение других людей) и поведенческого (способности «справляться» (coping) с поведением

Таблица 1

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

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

Таблица 2

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

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

других людей). Эти два фактора были относительно независимы друг от друга, а также от других интеллектуальных способностей, предложенных в структурной модели интеллекта Дж. Гилфорда (по данным самих авторов). Следует признать, что большую известность получила первая методика, вторая же не была выпущена в виде теста и не подвинулась необходимым нормативным процедурам.

Другие интеллектуальные операции, предусматриваемые моделью (конвергентное мышление, память, оценивание в области поведенческого содержания), не были операционализированы. Авторами (O'Sullivan et al., 1965) были только высказаны 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 абстрактного. 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 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 внут-

ри каждой области не превышали значений корреляций между областями, 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 1985 г. Р. Стернберг с соавт. (Sternberg et al., 1985) операционализировал концепт «навыки невербального декодирования», разработав задание на распознавание по фотографиям романтических отношений в паре (couples task) и отношений «начальник-подчинённый». Для валидизации он использовал вопросники на социальную компетентность и тесты академического интеллекта. Результаты корреляционного анализа дали значимые коэффициенты конвергентной и незначимые коэффициенты 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.

Таким образом, при применении вербальных тестов (Хант, Китинг) обнаруживается значительное перекрывание социального и академического интеллектов, при применении невербальных

и поведенческих тестов обнаружение социального интеллекта как отдельной способности происходит с большей успешностью (Гилфорд, О'Салливан, Форд и Тисак, Стернберг). 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. Например, 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.

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 социального, эмоционального, практического видов интеллекта характеризуется двумя особенностями. Во-первых, интуитивным предположением об их взаимном перекрытии, а во-вторых, отсутствием попыток их чёткого разведения в эмпирическом ключе.

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) творческие — для порождения способов решения проблемы (принцип «дешево купил, дорого продал» в области идей);
- 3) практические — для воплощения идей в действие.

Эксплицитно социальный интеллект включается Стернбергом в практический. Ключевой аспект практического интеллекта — приобретение и использование «подразумеваемого, не выраженного словами, но иметь, чтобы преуспеть в данном окружении, которое не может быть эксплицитно преподнесено (taught) и которое обычно не вербализуется. Исследования показывают, что «молчаливое знание» приобретает через глубокое (внимательное) осмысление опыта, что является относительно специфичным для определенной области, его наличие независимо от обычных способностей. Оно предсказывает успехи в трудовой деятельности так же хорошо, а иногда лучше, чем IQ (Практический интеллект, 2002; Sternberg, Kaufman, 1998). Другими важными характеристиками практического знания являются его процедурность, практическая полезность, индивидуальный способ приобретения при слабой поддержке окружения или при её отсутствии.

В концепции Стернберга понятие «невербализуемое знание» занимает значительное место. Однако приходится признать, что эмпирические исследования этого явления проводятся, как правило, в отношении конкретных видов профессиональной деятельности. Намеченная перспектива для постановки аналогичной проблемы в области социального интеллекта находится лишь на начальном этапе разработки.

Литература

- Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111 – 131.
- Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер Ком, 1999.
- Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию. СПб.: ГП «Иматон», 1996.
- Стернберг Р. и др. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002.
- Ford M. E., Tisak M. S. A further search for social intelligence // Journal of Educational Psychology. 1983. 75. 196 – 206.
- Hendricks M., Guilford J.P., Hoepfner R. Measuring creative social intelligence. Reports from the Psychological Laboratory, University of Southern California, 1969. № 42.
- Keating D.K. A search for social intelligence // Journal of Educational Psychology. 1978. 70. 218 – 233.
- Kihlstrom J. F., Cantor N. Social Intelligence // R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence, 2nd ed. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. 2000. p. 359 – 379.
- O'Sullivan M., Guilford J.P., de Mille R. The measurement of social intelligence // Reports from the Psychological Laboratory, University of Southern California. 1965. № 34.
- Sternberg R. J., Kaufman J.C. Human abilities // Annu. Rev. Psychol. 1998. Vol. 49: 479 – 502.
- Sternberg R. J., Smith C. Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication // Social Cognition. 1985. 3. 168 – 192.
- Thorndike E. L. Intelligence and its use. Harper's Magazine. 1920. 140. 227 – 235.
- Weis S. Facets of social intelligence. Cognitive performance measures in a multitrait – multimethod design. Diplomarbeit, Universität Mannheim, Fakultät Für Sozialwissenschaften. 2002.

СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СВЯЗЬ ЕГО КОМПОНЕНТОВ С ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ: ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Д. В. Люсин, О. О. Марютина, А. С. Степанова

В российской психологии пока не существует методик для измерения эмоционального интеллекта (далее — ЭИ). Это препятствует эмпирическим исследованиям ЭИ, не говоря уже о невозможности психодиагностической работы в данной области. В связи с этим нами была предпринята попытка разработать первую версию опросника на эмоциональный интеллект и получить с её помощью данные о структуре ЭИ и связях его компонентов с личностными чертами и полом испытуемых.

В качестве теоретической основы разрабатывавшегося опросника использовалась трактовка понятия ЭИ, сформулированная в статье Д. В. Люсина «Современные представления об эмоциональном интеллекте», опубликованной в настоящем издании. Согласно этому подходу, ЭИ определяется как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Выделяется два вида ЭИ, различающиеся по механизмам и формам проявления: межличностный и внутриличностный ЭИ (соответственно МЭИ и ВЭИ).

Настоящая работа преследовала две основные цели. Первая состояла в разработке опросника на способность к пониманию эмоций и управлению ими. Вторая цель, тесно связанная с первой, заключалась в построении структурной модели ЭИ. Для этого на основании эмпирических данных, полученных в результате проведения опросника, выявлялись структурные компоненты ЭИ и проводился анализ их связей с другими психологическими переменными. Таким образом были получены эмпирические данные о структуре ЭИ, которые можно было сопоставить с гипотетическими представлениями о его структуре, приведёнными выше.

Разработка пунктов опросника. Было разработано 67 утверждений, каждое из которых было связано с тем или иным гипотетическим компонентом ЭИ. 37 утверждений касалось ВЭИ, и 30 утверждений — МЭИ. Кроме этого, было добавлено 13 утверждений, обычно входящих в шкалы социальной желательности. Это было сделано

в связи с предположением, что ответы на многие утверждения могут быть подвержены искажениям, если испытуемый стремится представить себя в выгодном свете. Таким образом, всего в опросник вошло 80 утверждений. Испытуемые должны были выразить степень своего согласия с каждым утверждением, используя 4 варианта ответа: совсем не согласен, скорее не согласен, скорее согласен, полностью согласен.

Испытуемые и процедура. В исследовании приняло участие 84 испытуемых в возрасте от 17 до 27 лет, из них 39 женского и 45 мужского пола. Большинство испытуемых были студентами технических и гуманитарных специальностей. Они заполняли опросник на эмоциональный интеллект, а также русскую версию опросника «Большая пятёрка», разработанную и адаптированную С. Д. Бирюковым и М. В. Бодуновым.

Обработка и обсуждение результатов. Обработка полученных данных и их анализ включали в себя несколько этапов: проведение факторного анализа ответов на опросник для выявления эмпирической структуры ЭИ, формирование шкал опросника, анализ связей компонентов ЭИ с личностными чертами, анализ половых различий по ЭИ.

Факторный анализ полученных данных

Во всех описанных ниже случаях проведения факторного анализа для факторизации применялся метод главных компонент, вращение факторов проводилось по методу варимакс.

Факторный анализ, проведённый по всем 80 пунктам опросника, показал невысокий уровень структурированности данных. График собственных значений факторов не имел выраженного перелома, что не позволяло применить критерий Кеттела для определения количества факторов, которое можно было бы выбрать для окончательного решения. Сравнение решений, включающих разное количество факторов, привело к выбору шестифакторного решения как поддающегося наиболее содержательной интерпретации. В сумме эти шесть факторов объясняли 40% дисперсии. Первый фактор хуже всего поддавался интерпретации — в нём смешивались понимание эмоций и управление ими, причём как в области внутриличностного, так и межличностного ЭИ. Факторы со второго по пятый были связаны с разными способностями, относящимися к ЭИ, но всегда однозначно относились к ВЭИ или МЭИ. В шестой фактор вошли утверждения на социальную желательность.

Отсутствие выраженной структуры данных и тот факт, что большинство факторов однозначно относились к ВЭИ или МЭИ, свиде-

тельствуют о необходимости и возможности проведения факторного анализа отдельно по пунктам, связанным с внутрилличностным и межличностным ЭИ.

При факторизации 30 утверждений, относящихся к МЭИ, на основании критерия Кеттелла было выбрано 4-факторное решение. После варимакс-вращения 1-й фактор объяснял 13,0% дисперсии, 2-й фактор — 12,1%, 3-й фактор — 11,6%, 4-й фактор — 8,2%. В сумме первые четыре фактора объясняли 45% дисперсии. Далее при описании каждого фактора предлагается его название, приводится несколько утверждений с самыми высокими нагрузками по нему и даётся интерпретация фактора.

Фактор 1 МЭИ

Интуитивное понимание чужих эмоций

№ пункта	Утверждение	Факторные нагрузки
74	Я замечаю, когда с близким человеком что-то не так, даже если он (она) пытается это скрыть	.629
27	Если с близким мне человеком что-то не так, я сразу чувствую это	.601
63	Мне удается ободрить людей, находящихся в тяжелой ситуации	.581
67	Нередко достаточно одного взгляда, чтобы понять состояние человека	.581
56	Я понимаю душевное состояние очень близких людей без слов	.571
17	Я умею производить хорошее впечатление на других людей	.515
11	Обычно, глядя на человека, я легко могу понять его эмоциональное состояние	.505
65	Иногда люди обижаются на меня без причины	-.473
15	Я плохо понимаю эмоции других людей	-.465

Можно предложить следующую интерпретацию первого фактора: способность понимать эмоциональное состояние человека без слов и без опоры на однозначные признаки типа внешних проявлений эмоций; чуткость к внутренним состояниям людей. Часто это называют эмпатией, противопоставляя её рациональному пониманию других. С интуитивным пониманием связана способность хорошо ладить с другими людьми, иначе говоря, коммуникативная компетентность (п. 63, 17, 65). В целом этот фактор связан с позитивным, сочувственным отношением к другим людям.

Фактор 2 МЭИ

Понимание чужих эмоций через экспрессию

№ пункта	Утверждение	Факторные нагрузки
44	Глядя на выражение лица, мне легко понять эмоцию человека	.681
40	Мне легко понять мимику и жесты других людей	.604
22	Среди моих друзей есть такие люди, которых я понимаю без слов	.593
36	Мне неприятно, когда люди открыто проявляют свои чувства	-.549
42	Обычно мне удается улучшить настроение других людей	.549
1	Я знаю, когда мне следует делиться своими личными проблемами с окружающими	.535

Ориентация на внешние проявления эмоций при определении эмоционального состояния других. Положительное отношение к эмоциональной экспрессивности (п. 36). Этот фактор, как и первый, связан с коммуникативной компетентностью (п. 42, 1).

Фактор 3 МЭИ

Трудности при понимании чужих эмоций

№ пункта	Утверждение	Факторные нагрузки
58	Невозможно научиться управлять эмоциями других людей	.632
46	Мне трудно понять, что испытывает другой человек, если он не объяснит мне этого	.624
29	Часто мне трудно оценить отношение окружающих ко мне	.611
20	Мне сложно судить о том, искренен ли человек во время доверительной беседы	.572
33	Часто я не могу понять причину печали или радости других людей	.566
77	Я никогда не понимаю, обижен ли человек на меня или у него просто плохое настроение	.561
15	Я плохо понимаю эмоции других людей	.492
79	Мои знакомые часто удивляются, насколько точно я определяю причины их переживаний	-.489

Трудности при понимании чужих эмоций, включая их идентификацию и определение причин. С этим связано неверие в возможности управления чужими эмоциями (п. 58). Перевернув полюса этого

фактора, его можно интерпретировать как общую способность к пониманию чужих эмоций (высокая выраженность этой способности будет связана с отрицательным полюсом фактора).

Фактор 4 МЭИ

Коммуникативная некомпетентность

№ пункта	Утверждение	Факторные нагрузки
51	Иногда я чувствую, что меня и окружающих разделяет стена непонимания, но не могу понять, почему	.722
72	Я испытываю растерянность, если при мне кто-то плачет	.627
4	Мне всегда было трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим	.575
65	Иногда люди обижаются на меня без причины	.509

Неумение поддерживать контакт с людьми. Этот фактор вряд ли можно считать компонентом эмоционального интеллекта в нашем понимании, хотя очевидно, что коммуникативная компетентность тесным образом связана с ЭИ.

При факторизации 37 утверждений, относящихся к ВЭИ, также было выбрано 4-факторное решение. После варимакс-вращения 1-й фактор объяснял 12,1% дисперсии, 2-й фактор — 9,5%, 3-й фактор — 9,3%, 4-й фактор — 7,5%. В сумме первые четыре фактора объясняли 38% дисперсии.

Фактор 1 ВЭИ

Осознание своих эмоций

№ пункта	Утверждение	Факторные нагрузки
45	Часто я не понимаю сразу, когда начинаю волноваться	.753
3	Я чувствую, что не могу полностью понять, какие эмоции испытываю	.732
30	Как правило, я не сразу замечаю, когда начинаю злиться	.704
37	Я часто не знаю, почему злюсь	.654
34	Часто мне трудно описать, что я чувствую по отношению к другим	.625
64	Часто я не понимаю, почему испытываю ту или иную эмоцию	.586
23	Я часто не понимаю, какую эмоцию испытываю	.546
24	Мне легко удастся описать свои чувства	-.495

Способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию).

Фактор 2 ВЭИ**Управление своими эмоциями**

№ пункта	Утверждение	Факторные нагрузки
28	Для меня важно понимать свои эмоции	.764
14	Я хорошо знаю, чем заняться, чтобы улучшить себе настроение	.614
75	Если человек мне неприятен, я способен дать ему понять это, не говоря ни слова	.525
73	В экстремальной ситуации я могу усилием воли взять себя в руки	.487
32	Для меня важно управлять своими эмоциями	.471
12	Когда я испытываю положительные эмоции, я знаю, как под- держивать это состояние	.434

Способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные. П.28 говорит о важности понимания своих эмоций; такая установка, видимо, тесно связана со способностью и потребностью управлять своими эмоциями. П.75 близок к общей интерпретации фактора, однако здесь примешивается способность выражать свои чувства.

Фактор 3 ВЭИ**Контроль экспрессии**

№ пункта	Утверждение	Факторные нагрузки
52	Когда я раздражаюсь, то обычно не могу сдержаться, и говорю всё, что думаю	.712
60	Окружающие считают меня слишком эмоциональным человеком	.692
16	Обычно я контролирую выражение чувств на своем лице	-.583
55	В критических ситуациях я умею контролировать свои высказывания, жесты и выражение лица	-.569
47	Многие люди считают меня бесстрастным, безучастным человеком	-.553
59	Если я к человеку испытываю неприязнь, то легко могу скрыть свои чувства	-.449
78	Я не умею скрывать смущение	.445

Способность контролировать выражение своих эмоций.

№ пункта	Утверждение	Факторные нагрузки
39	Мне трудно раскрыть свои наиболее глубокие чувства даже перед близкими друзьями	.620
53	Я часто не нахожу слов, чтобы описать свои чувства друзьям	.612
43	Люди часто не понимают, что я чувствую	.587
59	Если я к человеку испытываю неприязнь, то легко могу скрыть свои чувства	.562

Способность и желание раскрыть свои чувства перед другими.

Обобщая результаты факторного анализа, можно констатировать, что понимание чужих эмоций и управление ими не разделились на два отдельных фактора. Во всех факторах МЭИ эти способности оказались смешанными. Первый и второй факторы МЭИ разделяют два способа понимания чужих эмоций — через экспрессию и на основе интуиции (либо тонких, неочевидных признаков). Структура ВЭИ в большей степени соответствует выдвинутым предположениям. Выделились факторы понимания (первый) и управления (второй и третий) своими эмоциями. Кроме этого, дополнительно выделилась способность к выражению своих эмоций (четвёртый фактор).

Формирование шкал опросника

На основе полученных факторов были сформированы шкалы опросника. В них включались пункты с наивысшими нагрузками по соответствующим факторам, однако некоторые пункты исключались, с тем чтобы сделать содержание шкал более однозначным.

Межличностный ЭИ

Шкала М1. Интуитивное понимание чужих эмоций. П. 63, 17, 65

были исключены как связанные с управлением эмоциями, а п. 15 был исключён, чтобы его можно было использовать в шкале М3.

Шкала М2. Понимание чужих эмоций через экспрессию. Были исключены п. 42 и 1 как связанные с управлением эмоциями.

Шкала М3. Общая способность к пониманию чужих эмоций. Был исключён п. 58 как связанный с управлением эмоциями. Почти все пункты вошли в эту шкалу с обратным ключом.

На основании четвёртого фактора шкала не была сформирована. Как было сказано выше, по содержанию он не является компонентом ЭИ.

Внутриличностный ЭИ

Шкала В1. Осознание своих эмоций. Были использованы все пункты.

Шкала В2. Управление своими эмоциями. Были исключены п. 28, так как он связан с пониманием эмоций, и п. 75, так как он связан не столько с управлением своими эмоциями, сколько с коммуникативной компетентностью.

Шкала В3. Контроль экспрессии. Был исключён п. 59, чтобы его можно было использовать в шкале В4.

Шкала В4. Эмоциональная открытость. Были использованы все пункты.

Шкала социальной желательности СЖ. При проведении факторного анализа по всем пунктам опросника подавляющее большинство утверждений с высокими факторными нагрузками по шестому фактору оказались утверждениями на социальную желательность. Те же самые утверждения получили наибольшие нагрузки по первому фактору при факторном анализе, проведённом только по пунктам на социальную желательность. Из этих утверждений и была составлена шкала социальной желательности для нашего опросника, в которую вошли 7 пунктов.

Утверждения, отобранные в результате проведённой работы, сформировали опросник на эмоциональный интеллект, состоящий из семи основных шкал и шкалы на социальную желательность. Суммирование баллов, полученных по отдельным шкалам, позволяет получить общие баллы по межличностному и внутриличностному ЭИ по формулам $M = M1 + M2 + M3$, $B = B1 + B2 + B3 + B4$. Такой способ получения общих баллов, будучи наиболее простым, является не вполне совершенным. Здесь не учитывается, что в шкалы входит разное количество пунктов, в результате чего удельный вес шкал в общем балле оказывается разным. В последующих версиях опросника предполагается преодолеть эту проблему, уравнив количество пунктов, входящих в разные шкалы, или введя коэффициенты в формулы для получения общих баллов.

Для того чтобы использовать полученные шкалы для дальнейшего анализа результатов, необходимо было проверить их психометрические свойства. Валидность шкал на данном этапе исследования может быть подтверждена лишь на уровне анализа содержания входящих в них утверждений. Для оценки надёжности шкал рассчиты-

Таблица 1

Показатели надёжности шкал опросника на ЭИ

Шкала	α Кронбаха
М1	0,738
М2	0,714
М3	0,764
М	0,855
В1	0,837
В2	0,425
В3	0,704
В4	0,566
В	0,730
СЖ	0,707

Таблица 2

Взаимные корреляции шкал опросника на ЭИ. Приведены коэффициенты корреляции, значимые на уровне 0,05 (обычный шрифт) и 0,01 (жирный шрифт)

	М2	М3	М	В1	В2	В3	В4	В	СЖ
М1	.582	.514	.823	.263	.476		.249	.326	
М2		.448	.786	.270	.392		.254	.346	
М3			.848	.508	.311		.392	.519	
М				.446	.465		.377	.501	
В1					.230		.231	.837	
В2								.446	
В3							-.234	.515	
В4								.359	
В									

вались α Кронбаха. Их значения приведены в таблице 1. Большинство шкал имеет высокие показатели надёжности. Наиболее проблемными являются шкалы В2 и В4, что до некоторой степени объясняется тем, что в них входит всего по 4 пункта. Общие шкалы М и В обладают высокой надёжностью.

Был также проведён анализ взаимных корреляций шкал опросника (см. таблицу 2).

Корреляция шкал М1, М2 и М3 со шкалой М существенно выше, чем со шкалой В, следовательно, они измеряют свойства, отличные от внутриличностного ЭИ и обладают удовлетворительной внутренней валидностью. Среди компонентов ВЭИ две шкалы — В2 и В4 — коррелируют на одинаковом уровне с В и с М, что заставляет

усомниться в их внутренней валидности. С учётом невысокой надёжности этих шкал приходится констатировать, что в данной версии опросника шкалы В2 и В4 обладают недостаточно высоким качеством и требуют доработки. Корреляция между шкалами М и В умеренно высокая (0,501), что соответствует нашему предположению о том, что в ЭИ выделяются межличностный и внутриличностный компоненты, которые, будучи связаны друг с другом, являются относительно независимыми.

Шкала социальной желательности не коррелирует ни с одной из шкал ЭИ. Следовательно, тенденция давать социально желательные ответы не влияет на баллы по другим шкалам и шкалу социальной желательности можно не включать в настоящий опросник.

Связь компонентов ЭИ с личностными чертами

Для измерения личностных черт использовался опросник «Большая пятёрка», включающий в себя шкалы нейротизма, экстраверсии, открытости опыту, сговорчивости и сознательности. Анализ корреляционных связей компонентов ЭИ со шкалами Большой пятёрки (см. таблицу 3) показывает отсутствие тесных связей между ними — ни один из коэффициентов не достигает значения 0,4. Таким образом, способность к пониманию эмоций и управлению ими оказывается относительно независимой от базовых личностных характеристик. Открытость опыту и сговорчивость никак не связаны с ЭИ. Обращают на себя внимание высокозначимые коэффициенты корреляции между М1, М2 и М, с одной стороны, и сознательностью, с другой стороны. Сознательность также значимо связана с В2 и В. В то же время существуют значимые отрицательные связи между нейротиз-

Таблица 3

Корреляции шкал опросника на ЭИ со шкалами «Большой пятёрки». Приведены коэффициенты корреляции, значимые на уровне 0,05 (обычный шрифт) и 0,01 (жирный шрифт).

	Нейротизм	Экстраверсия	Открытость	Сговорчивость	Сознательность
М1		.266			.366
М2					.367
М3	-.314				
М	-.250	.224			.350
В1	-.257				
В2		.328			.259
В3					
В4					
В	-.276				.217

мом и некоторыми компонентами ЭИ: МЗ, М, В1, В. Такой паттерн связей позволяет предположить, что высокий уровень ЭИ связан с ответственностью, самоконтролем и эмоциональной устойчивостью. Кажется разумным предположить, что межличностный ЭИ должен быть связан с экстраверсией. Действительно, такая связь наблюдается, но только для шкал М1 и М и на невысоком уровне значимости. Неожиданной оказалась высокосignимая корреляция между экстраверсией и В2.

Половые различия по ЭИ

Согласно представлениям, распространённым как в житейской, так и в научной психологии, женщины более компетентны в эмоциональной сфере, чем мужчины. Принято считать, что они лучше «чувствуют» эмоции других людей, больше склонны к психологическому анализу поведения — как других людей, так и своего собственного. В области управления эмоциями нередко считают, что женщины достаточно искусно могут манипулировать эмоциями других людей, но не всегда вполне контролируют собственные эмоции. Конечно, такие представления во многом основаны на стереотипах восприятия, тем не менее интересно проверить на нашем материале вытекающие из них гипотезы. Можно предположить, что у женщин должны быть выше баллы по шкалам МЭИ (понимание эмоций других людей) и по шкале В1 (осознание своих эмоций). В то же время у женщин

Таблица 4

Половые различия по шкалам опросника на ЭИ. Жирным шрифтом отмечены различия, значимые на уровне 0,05.

Шкалы	Средний балл		Станд. отклонение		Критерий Манна-Уитни U	Значимость различий
	Ж	М	Ж	М		
М1	11,4	10,3	2,58	2,31	608,5	.015
М2	8,9	8,0	2,35	2,44	658,5	.046
М3	12,8	11,9	3,21	3,76	764	.306
М	33,1	30,2	6,94	6,73	633,5	.028
В1	15,3	14,0	4,87	4,41	700	.110
В2	8,4	8,2	1,66	2,22	828,5	.657
В3	7,6	10,2	3,17	3,39	520,5	.001
В4	5,9	5,6	2,14	2,57	778,5	.370
В	37,3	38,0	6,97	7,87	845,5	.774

должны быть ниже баллы по шкалам В2 (управление своими эмоциями) и В3 (контроль экспрессии).

Различия между полами по шкалам опросника оценивались с помощью критерия Манна-Уитни (см. таблицу 4). В соответствии с выдвинутой гипотезой у женщин оказались несколько выше баллы по шкалам М1, М2 и М. Подтвердилась также гипотеза о половых различиях по шкале В3, у мужчин средний балл по этой шкале оказался намного выше.

Обобщая данные, полученные по половым различиям, можно отметить, что результаты до некоторой степени соответствуют стереотипам восприятия, однако различия, за исключением шкалы В3 (контроль экспрессии), не являются существенными.

Заключение

В результате проведённой работы был разработан опросник на измерение ЭИ, трактуемого как способность к пониманию эмоций и управлению ими. Было выделено три шкалы, характеризующих межличностный ЭИ, и четыре шкалы, характеризующих внутриличностный ЭИ. Эти шкалы можно отождествить со структурными компонентами ЭИ. Большинство шкал обладает удовлетворительной надёжностью, однако валидность опросника пока может быть подтверждена только на основании анализа содержания входящих в него утверждений и результатов факторного анализа. Опросники, как и любые методы, основанные на самоотчёте испытуемых, дают информацию не столько об их реальном поведении и восприятии мира, сколько об их представлениях о себе. В связи с этим необходимо проведение специальных исследований, направленных на валидизацию предложенного опросника. Сейчас ведётся работа по созданию его новой версии, в которой будет предпринята попытка добавить шкалу, измеряющую способность к управлению чужими эмоциями, уточнить содержание шкал, повысить их надёжность и получить данные о валидности опросника.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ

Д. В. Люсин

Основная цель настоящей статьи состоит в том, чтобы критически проанализировать круг вопросов, обсуждаемых в современных научных работах по эмоциональному интеллекту, прежде всего представления о его природе и структуре. Кроме этого, я сформулирую собственные теоретические представления по этим вопросам.

В последнее десятилетие эмоциональный интеллект (далее — ЭИ) привлекает большое внимание научного психологического сообщества. Достаточно отметить, что на последней конференции Международного общества по изучению индивидуальных различий (ISSID), прошедшей в г. Граце в 2003 г., этой теме было посвящено целых две секции, не считая многочисленных стендовых докладов. Сначала понятие ЭИ в большей степени принадлежало популярной психологии, однако академическая психология также быстро признала его в качестве важного конструкта, обладающего высоким объяснительным и прогностическим потенциалом. В настоящее время происходит активная разработка проблематики ЭИ. Вместе с тем при внимательном ознакомлении с распространёнными представлениями об ЭИ оказывается, что содержание этого понятия довольно широко и расплывчато.

Идея ЭИ выросла из понятия социального интеллекта, которое разрабатывалось такими авторами, как Э. Торндайк (Thorndike, 1920), Дж. Гилфорд (Guilford, 1967), Г. Айзенк (Айзенк, 1995). Особенно близко к понятию ЭИ подошёл Х. Гарднер, который в рамках своей теории множественных интеллектов описал внутриличностный и межличностный интеллект (Gardner, 1983). Способности, включённые им в эти понятия, имеют непосредственное отношение к ЭИ. Так, внутриличностный интеллект трактуется им как «доступ к собственной эмоциональной жизни, к своим аффектам и эмоциям: способность мгновенно различать чувства, называть их, переводить в символические коды и использовать в качестве средств для понимания и управления собственным поведением» (Gardner, 1983, p. 239).

Первая и наиболее известная в научной психологии модель ЭИ была разработана Питером Сэловеем и Джоном Мэйером; ими же был введён в психологию и сам термин «эмоциональный интеллект». Первоначальный вариант этой модели был предложен в 1990 году (Salovey, Mayer, 1990). Они определили ЭИ как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» (Salovey, Mayer, 1990, p. 189). ЭИ трактовался как сложный конструкт, состоящий из способностей трёх типов:

- 1) идентификация и выражение эмоций,
- 2) регуляция эмоций,
- 3) использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности.

Каждый тип способностей состоит из ряда компонентов. Способность к идентификации и выражению эмоций делится на два компонента, один из которых направлен на свои, а другой — на чужие эмоции. В первый компонент включаются вербальный и невербальный субкомпоненты, а во второй — субкомпоненты невербального восприятия и эмпатии. Регуляция эмоций состоит из двух компонентов: регуляция своих и чужих эмоций. Третий тип способностей, связанный с использованием эмоций в мышлении и деятельности, включает компоненты гибкого планирования, творческого мышления, перенаправленного внимания и мотивации.

Позже Сэловеи и Мэйер доработали и уточнили предложенную модель, что отражено в ряде их публикаций (например: Mayer, Salovey, 1997; Mayer et al., 2001; Caruso, Mayer, Salovey, 2002). Этот переработанный вариант модели основывается на представлениях о том, что эмоции содержат информацию о связях человека с другими людьми или предметами (Mayer et al., 2001). Иначе можно было бы сказать, что они «информируют» человека о характере этих связей. При этом связи могут быть не только актуальными, но и вспоминаемыми и даже воображаемыми. Изменение связей с другими людьми и предметами приводит к изменению эмоций, переживаемых по этому поводу. В свете этих представлений ЭИ трактуется как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений.

Анализ способностей, связанных с переработкой эмоциональной информации, позволил Сэловею и Мэйеру выделить четыре компонента, которые были названы «ветвями». Эти компоненты выстраиваются в иерархию, уровни которой, по предположению авторов,

осваиваются в онтогенезе последовательно. Важно отметить, что каждый компонент касается как собственных эмоций человека, так и эмоций других людей.

1. Идентификация эмоций. Включает ряд связанных между собой способностей, таких, как восприятие эмоций (т. е. способность заметить сам факт наличия эмоции), их идентификация, адекватное выражение, различение подлинных эмоций и их имитации.
2. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности. Включает способность использовать эмоции для направления внимания на важные события, вызывать эмоции, которые способствуют решению задач (например, использовать хорошее настроение для порождения творческих идей), использовать колебания настроения как средство анализа разных точек зрения на проблему.
3. Понимание эмоций. Способность понимать комплексы эмоций, связи между эмоциями, переходы от одной эмоции к другой, причины эмоций, вербальную информацию об эмоциях.
4. Управление эмоциями. Способность к контролю за эмоциями, снижению интенсивности отрицательных эмоций, осознанию своих эмоций, в том числе и неприятных, способность к решению эмоционально нагруженных проблем без подавления связанных с ними отрицательных эмоций. Способствует личностному росту и улучшению межличностных отношений.

В 1990-е годы появились также другие модели, представляющие несколько иной взгляд на ЭИ. Наиболее известными являются, пожалуй, модели Д. Гоулмена и Р. Бар-Она.

Д. Гоулмен (Goleman, 1995) основал свою модель на ранних представлениях Сэловея и Мэйера (Salovey, Mayer, 1990), но добавил к выделенным ими компонентам ещё несколько, а именно энтузиазм, настойчивость и социальные навыки. Тем самым он соединил когнитивные способности, входившие в модель Сэловея и Мэйера, с личностными характеристиками. Благодаря популярности книги Гоулмена «Эмоциональный интеллект» его модель приобрела большую известность не только среди психологов, но и в более широких кругах.

Модель Р. Бар-Она (Bar-On, 1997) даёт очень широкую трактовку понятия ЭИ. Он определяет ЭИ как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями

(по: Стернберг, 2002, с. 88). Р. Бар-Он выделил пять сфер компетентности, которые можно отождествить с пятью компонентами ЭИ; каждый из этих компонентов состоит из нескольких субкомпонентов:

1. Познание себя: осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость.
2. Навыки межличностного общения: эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность.
3. Способность к адаптации: решение проблем, связь с реальностью, гибкость.
4. Управление стрессовыми ситуациями: устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью.
5. Преобладающее настроение: счастье, оптимизм.

Р. Бар-Он разработал опросник для измерения эмоционального интеллекта, называющийся EQ-i и состоящий из 133 утверждений. Этот опросник состоит из 15 шкал, соответствующих вышеперечисленным субкомпонентам. Следует отметить, что основанием для предложенной модели является профессиональный опыт автора и анализ литературы, но не какие-либо эмпирические данные, которые могли бы подтвердить правомерность выделения именно этих субкомпонентов.

Развитие моделей ЭИ можно описать следующим образом. Модель Сэловея и Мэйера, возникшая первой, включала в себя только когнитивные способности, связанные с переработкой эмоциональной информации. Затем определился сдвиг в трактовке понятия в сторону усиления роли личностных характеристик. Крайним выражением этой тенденции можно считать модель Бар-Она, который вообще отказывается относить к ЭИ когнитивные способности. Правомерность такого подхода вызывает сомнения, так как понятие ЭИ становится полностью метафорическим. Под интеллектом в психологии всегда понимается (о каком бы его виде ни шла речь и каких бы теоретических позиций ни придерживался тот или иной автор) некоторая когнитивная характеристика, связанная с переработкой информации. Если же ЭИ трактовать как исключительно личностную характеристику, то становится необоснованным само использование термина «интеллект».

Разнообразие появившихся в последнее десятилетие моделей ЭИ вызвало необходимость в их классификации. В наибольшей степени заслуживают внимания две попытки такого рода.

Дж. Мэйер, Д. Карузо и П. Сэловей (Mayer, Caruso, Salovey, 1999) предложили различать модели способностей и смешанные модели. К первому типу относится их собственная модель, трактующая ЭИ

как когнитивную способность, а ко второму типу — модели, трактующие ЭИ как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик.

К.В. Петридес и Э. Фёрнхем (Petrides, Furnham, 2000) провели несколько иное различие, которое они считают более широким: ЭИ как способность (они называют его ability EI или information-processing EI) и ЭИ как черта (trait EI). Они утверждают, что характер модели определяется не столько теорией, сколько используемыми методами измерения конструкта. ЭИ как черта связан с оценкой устойчивости поведения в различных ситуациях, поэтому для его измерения могут применяться опросники. ЭИ как способность относится к традиционной психологии интеллекта, поэтому для его измерения наиболее адекватны задачи, подобные задачам интеллектуальных тестов.

Отталкиваясь от существующих концепций, попробую предложить свою модель ЭИ. Ранее мною уже давалось определение ЭИ как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими (Люсин, 2000). Для уточнения этого определения следует раскрыть, что имеется в виду под способностью к пониманию и управлению эмоциями.

Способность к пониманию эмоций означает, что человек

- может распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека;
- может идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение;
- понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт.

Способность к управлению эмоциями означает, что человек

- может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции;
- может контролировать внешнее выражение эмоций;
- может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

И способность к пониманию, и способность к управлению эмоциями может быть направлена и на собственные эмоции, и на эмоции других людей. Таким образом, можно говорить о внутриличностном и межличностном ЭИ (ВЭИ и МЭИ, соответственно). Эти два варианта предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, однако должны быть связаны друг с другом.

Представляется неправильным трактовать ЭИ как чисто когнитивную способность по аналогии с пространственным или вербальным

интеллектом. Разумно предположить, что способность к пониманию эмоций и управлению ими очень тесно связана с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, т. е. с интересом к внутреннему миру людей (в том числе и к своему собственному), склонностью к психологическому анализу поведения, с ценностями, приписываемыми эмоциональным переживаниям. Поэтому ЭИ можно представить как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой стороны — с личностными характеристиками. ЭИ — это психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности. Можно указать на три группы таких факторов (см. рисунок 1).

Предлагаемая модель ЭИ принципиально отличается от смешанных моделей тем, что в конструкт не вводятся личностные характеристики, которые являются коррелятами способности к пониманию и управлению эмоциями. Допускается введение только таких личностных характеристик, которые более или менее прямо влияют на уровень и индивидуальные особенности ЭИ. Не представляется также возможным отождествить эту модель с трактов-



Рис. 1. Факторы, влияющие на эмоциональный интеллект

кой ЭИ как черты. Для измерения предложенного конструкта могут использоваться задачи, характерные для интеллектуальных тестов, и опросники. Для измерения внутриличностного ЭИ больше подходят опросники, поскольку сомнительно, что внутренний рефлексивный опыт человека можно оценить с помощью задач, имеющих правильные и неправильные ответы. При измерении межличностного ЭИ использование задач более уместно, хотя при этом возникают сложные методические вопросы, связанные с определением правильных и неправильных ответов (подробнее см.: Roberts, Zeidner, Matthews, 2001).

Конечно, предложенная модель ЭИ носит предварительный характер. Для её эмпирического обоснования и уточнения нужно провести ряд исследований. В частности, необходимо разработать методику, которая позволила бы измерять ЭИ в рамках сформулированной теоретической позиции. Первые шаги в этом направлении уже предприняты — см. статью Д. В. Люсина, О. О. Марютиной и А. С. Степановой в настоящем сборнике.

Литература

- Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111 – 131.
- Люсин Д.В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты // Г.А. Емельянов (ред.), Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен. М.: Смысл, 2000.
- Стернберг Р.Дж. и др. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002.
- Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
- Caruso D.R., Mayer J.D., Salovey P. Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality // Journal of Personality Assessment. 2002. V. 79. P. 306 – 320.
- Gardner H. Frames of mind. New York: Basic Books, 1983.
- Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995.
- Guilford J.P. The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967.
- Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence // Intelligence. 1999. V. 27. P. 267 – 298.
- Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence ? // P. Salovey, D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. New York: Basic, 1997.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenios G. Emotional intelligence as a standard intelligence // Emotion. 2001. V. 1. P. 232 – 242.
- Petrides K.V., Furnham A. On the dimensional structure of emotional intelligence // Personality and Individual Differences. 2000. V. 29. P. 313 – 320.

- Roberts R.D., Zeidner M., Matthews G.* Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions // *Emotion*. 2001. V. 1. P. 196 – 231.
- Salovey P., Mayer J.D.* Emotional intelligence // *Imagination, Cognition, and Personality*. 1990. V. 9. P. 185 – 211.
- Thorndike E. L.* Intelligence and its uses // *Harper's Magazine*. 1920. № 140. P. 227 – 235.

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЕГО ИЗМЕРЕНИЕ

Д. В. Ушаков

Методики измерения социального интеллекта можно разделить на две основные группы: методики, связанные с оценкой реальных людей, и тесты «карандаш-бумага». Методики первой группы обладают преимуществом в том плане, что в них у тестируемого создается впечатление о целостном человеке, а не о карточках с не очень ясными рисунками. Можно, например, пригласить двух испытуемых, дать им возможность пообщаться, потом попросить высказать суждения друг о друге. Проблема, возникающая в этом случае, заключается в том, какое мнение о наблюдаемом человеке принимается за истинное. Психологические тесты, к сожалению, в настоящее время не столь совершенны, чтобы их можно было принять за эталон. Чтобы обойти эту проблему, испытуемых спрашивают: «Какое мнение Ваш собеседник вынес о Вас?», «Что Вы думаете о Вашем собеседнике?» Затем сопоставляется мнение каждого собеседника о другом и то, что этот другой думает об этом мнении. Аналогичную процедуру проделывают с самооценкой каждого тестируемого и мнением другого об этой самооценке. Таким образом, появляется возможность выяснения правильности оценки.

Еще очень давно Штейнмец предлагал испытуемым предсказать поведение других. Подсчет баллов велся на основе количества совпадений с ответами тех, чье поведение предсказывалось. В другой модификации этого подхода испытуемый наблюдает за поведением незнакомца или незнакомцев на экране, а затем отвечает на вопросы о них.

Близок этому принцип теста, предложенного Розалиндой Даймонд (Dymond, 1966) для оценки эмпатийных способностей. В одной из разновидностей этого теста (Marcus, Stratilescu, Gherghinescu, 1992) испытуемые оценивают себя и партнера по 10 качествам: симпатичный — антипатичный, эмоциональный — неэмоциональный, альтруист — эгоист, принимаемый другими — отвергаемый другими, уважительный — грубый, жалостливый — жестокий, остроумный — лишенный чувства юмора, веселый — грустный. Оценка дается по пятибалльной системе. Кроме того, испытуемый должен предсказать, как его партнер оценит себя и самого испытуемого по тем же 10 качествам. Мерой

эмпатии выступает разность между тем, как испытуемый предвидит оценку партнера и реальной оценкой. Максимальной эмпатии соответствует минимальная разность (0 баллов), основная масса испытуемых набирает 15 — 20 баллов. Возможно, что способ оценки эмпатии через разность не является оптимальным. Самооценка людей в среднем всегда выше, чем их оценка другими людьми. Поэтому те испытуемые, которые систематически ставят более высокие отметки, получают шанс оказаться более эмпатийными. Результаты Маркуса, Стратилеску и Гергинеску подтверждают это предположение: более эмпатийные испытуемые у них дают более высокие оценки другим и самим себе. Представляется, что более адекватным математическим способом оценки эмпатии была бы не разность, а корреляция.

Маркус, Стратилеску и Гергинеску оценили также другие показатели, получаемые с помощью теста Даймонд. Так, они сравнивали оценку испытуемых со средней оценкой соответствующего человека по группе, а также вычисляли разность между:

- оценкой партнера и предположением о том, как он оценивает себя сам;
- оценкой партнера и тем, как партнер оценивает себя сам;
- самооценкой и предположением о том, как оценивает испытуемого партнер;
- самооценкой и оценкой со стороны партнера.

Выяснилось, что оценка высокоэмпатийными испытуемыми других людей более близка к среднегрупповой. Кроме того, они склонны считать свои взгляды более близкими к мнениям других людей, чем низкоэмпатийные испытуемые. И действительно, их оценки чаще совпадают с мнениями других.

Получается, таким образом, что более высокие баллы по тесту Даймонд имеют конформные испытуемые, не склонные особенно различать то, что человек представляет собой, и то, что он о себе думает. Все эти обстоятельства вызывают сомнение в том, что тест измеряет действительно социальный интеллект.

Следующая проблема для тестов этой группы оказывается достаточно серьезной. За оценкой другого человека может стоять целая система способностей — от понимания языка мимики и жестов до знания социальных норм. Кроме того, наше познание других людей зависит от ситуации, в которой оно происходит, и может различаться в отношении тех свойств, на которые обращается внимание собеседников. Например, легко может оказаться, что точнее всего определяют суждение другого о себе люди с неустойчивой самооценкой и низким статусом; для них суждение другого наиболее важно. Однако они могут оказаться менее точными в суждениях о свойствах

других. Таким образом, тесты первого типа (по крайней мере на сегодняшний день) дают только одну, нерасчлененную оценку социального интеллекта, которая к тому же может оказаться односторонней, т. е. не учитывающей важные параметры социального интеллекта.

Наконец, тесты первого типа трудоемки и неудобны в применении — требуется приглашать сразу двух испытуемых, давать им время на знакомство и т. д. В исследовательских целях это допустимо, но для практики реального тестирования вряд ли подойдет. Для устранения этого дефекта используются такие варианты, при которых оценке подвергается не один человек, а некоторая известная испытуемому группа.

Тест Эмпатии Керра (Kerr Empathy Test) состоит в ранжировании типов музыки и журналов по популярности, а также скучных вещей — по непопулярности. Подсчет баллов основан на близости рангов индивидов к тем, которые имеются в той популяции, для которой делаются суждения. Предполагается, что понимание оценок других людей является мерой социального интеллекта и эмпатии. Отмечается высокая согласованность частей теста с интеркорреляциями около 0,65. Тест коррелирует с личной популярностью испытуемых (по социометрическим оценкам) и их удовлетворенностью работой. Гилфорд, однако, критиковал этот тест, считая, что он измеряет не столько социальный интеллект, сколько склонность к конформности по отношению к групповым ценностям (Guilford, 1959). Все же в тесте Керра определяется не то, как сам испытуемый оценивает различные вещи, а его понимание общих оценок. Испытуемый может понимать популярность какой-либо вещи (например, журнала) без всякой конформной симпатии к нему. Возможно, что для более точной интерпретации теста нужно просить испытуемых высказать также свое собственное суждение об обсуждаемом предмете и оценивать социальный интеллект в плане способности противостоять явлению «ложного консенсуса». Напомним, что под «ложным консенсусом» понимается склонность людей считать, что другие думают то же, что и они сами.

Штейнмец также использовал подход, связанный с предсказанием поведения определенной социальной группы. Он предлагал испытуемым предсказать поведение определенной группы: это были учителя, администраторы или типичные представители группы самого испытуемого.

Тесты «карандаш-бумага» имеют свои преимущества и недостатки. Они ставят тестируемого в искусственную ситуацию, но зато позволяют более детализировано выявлять различные компоненты социального интеллекта.

Чепин (Charpin, 1967) разработал тест социальных инсайтов, где испытуемый должен выбрать лучшее из нескольких описаний одной и той же социальной ситуации. В каком-то смысле в этом тесте испытуемый уподобляется судье, который должен понять, какое из описаний событий, предлагаемых ему сторонами, более соответствует действительности.

Некоторые методики оценки социального интеллекта основаны на заданиях по оценке испытуемыми невербальных компонентов социальных ситуаций. Тест Профиля невербальной чувствительности (Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers, Archer, 1979) включает изображение одной и той же женщины в разных ситуациях. Задача испытуемого состоит в том, чтобы оценить эту ситуацию.

Тест социальной интерпретации (Archer, 1980) также предлагает испытуемым восстановить социальную ситуацию, но предоставляет при этом не только невербальную информацию, но и отрывки из разговоров персонажей.

Стернберг и его сотрудники (Sternberg, 1986) разработали тестовую ситуацию, где по фотографиям двух людей нужно понять, какие между ними отношения (в одном случае — являются ли двое на фотографии любовной парой, в другом — кто из изображенных начальник, а кто — подчиненный). Стернбергу и Барнсу для одной из разновидностей теста удалось показать, что результаты испытуемых коррелируют с экспертными оценками их социальной компетентности, а их способность указать черты, служащие основой различения — с их общим интеллектом.

«Методика диагностики уровня развития способностей к адекватному пониманию невербального поведения» (Лабунская, 1999) состоит из восьми задач, которые предлагаются испытуемым для решения и основаны на адекватности понимания состояний и отношений человека в оценке:

- его позы (предъявляются 6 схематических изображений фигуры человека в определенной позе, необходимо определить, какому состоянию они соответствуют);
- его мимики (предъявляются 6 фотографий человека, необходимо определить его эмоциональное состояние);
- его интеллектуально-волевых состояний (предъявляются 6 рисунков, изображающих человека с характерным выражением лица и жестами, испытуемый определяет интеллектуально-волевое состояние персонажа);
- невербальной интеракции (предъявляются 6 рисунков с изображением поведения группы людей, необходимо определить отношения между ними, а также их социальный статус);

- различных элементов невербального поведения (предъявляются 8 изображений позы человека и фотографии людей (по 3 к каждой позе), выражающих с помощью мимики определенное эмоциональное состояние; нужно подобрать соответствующее позы выражение лица);
- регуляции отношений между людьми в эмоционально-отрицательную сторону (предъявляется картинка, на левой стороне которой изображена конфликтная ситуация из теста Розенцвейга, на правой — фото человека, выражающего определенную эмоцию; испытуемый выбирает то выражение лица, которое усиливает конфликт);
- регуляции отношений между людьми в эмоционально-положительную сторону (используется тот же стимульный материал, но испытуемому нужно выбрать то выражение лица, которое способствует разрешению конфликтной ситуации);
- установления связей между вербальным и невербальным поведением человека (необходимо подобрать к предъявляемым выражениям лица соответствующую им фразу).

Оценка параметров осуществляется по трехбалльной шкале.

Близким к социальному интеллекту является понятие эмоционального интеллекта, для оценки которого также были разработаны различные тесты. Наиболее известный из них — Многофакторную шкалу эмоционального интеллекта — разработали Саловей и Майер (Mayer, Salovey, 1997). Тест направлен на выявление четырех основных типов способностей. Восприятие эмоций определяется по тому, насколько хорошо испытуемый способен воспринимать эмоциональный тон различных стимулов: изображений лиц, музыки, рассказов, абстрактных образов. Ассимиляция эмоций оценивается по способности к описанию чувств и оценке преобладающих чувств у одного человека по отношению к другому. Понимание эмоций измеряется через способность разложить сложный эмоциональный феномен (например, оптимизм) на составляющие, понять закономерности развития эмоций во времени, эмоционального заражения и взаимодействия эмоций в конфликте. Последняя способность — управление эмоциями — оценивается через выбор испытуемым одной из предлагаемых стратегий помощи в эмоционально трудной ситуации.

Для анализа проблем, с которыми сталкиваются различные методы оценки социального интеллекта по типу «карандаш — бумага», возьмем тест Гилфорда — О'Салливена, поскольку он, с одной стороны, является наиболее распространенным, с другой стороны, построен на теории Гилфорда, хотя и устаревшей сегодня.

Теория Гилфорда, как известно, исходит из предположения «трехмерной» организации интеллектуальных процессов. Каждый интеллектуальный процесс оценивается на основе трех параметров: содержания, операций и элементов. Социальный интеллект, по Гилфорду, связан с теми компонентами интеллекта, содержанием которых является поведение, а операцией — познание. Соответственно такому пониманию внутренняя структура социального интеллекта должна включать шесть способностей, различающихся единицами, с которыми осуществляется оперирование. Этими единицами являются элементы, классы, отношения, системы, преобразования, антиципации. Тест, разработанный Гилфордом вместе с О'Салливаном, был призван оценить эти шесть компонентов, однако на практике удалось идентифицировать лишь четыре из них, что и дало структуру теста с четырьмя субтестами.

Теория Гилфорда сегодня вообще воспринимается как устаревшая. Кроме того, в этой теории социальный интеллект сводится в структуру общего, компоненты, выделяемые в социальном интеллекте, те же, что и в общем. Это сведение социального интеллекта к общему соответствовало общему духу западной психологии тридцатилетней давности, которая понимала когнитивные способности как вычислительные. Поведение, являющееся, по Гилфорду, содержанием социального интеллекта, оказывается слишком общим понятием. В соответствии с теорией Гилфорда оценка эмоций человека, индивидуальных особенностей, социальных норм, способностей и многого другого попадает в одну категорию познания поведения.

Проблема правильных ответов

Почему правильными должны считаться одни ответы в тестах социального интеллекта, а не другие? В отношении тестов предметного интеллекта такие вопросы значительно менее актуальны. Строго говоря, определение правильного ответа вообще в любых тестах интеллекта — дело экспертной оценки. Бывает, что тестируемый по Равену или другой известной методике не соглашается с тем ответом, который считается правильным, и предлагает другой. Однако для определения правильного ответа там всегда можно построить ту или иную аргументацию. В тестах социального интеллекта проблематична сама возможность аргументировать.

Возьмем тест Гилфорда — О'Салливена. В одном из его субтестов даны картинки с изображением жестов или поз и требуется подобрать картинку, выражающую аналогичное состояние. Единствен-

ный аргумент правильности выбора может строиться примерно следующим образом: поза Р выражает состояние S, это же состояние выражено мимикой М, следовательно, Р и М выражают одно и то же состояние. Однако соответствие позы и мимики состоянию остается во власти субъективизма экспертной оценки. Это дело усугубляется тем, что состояния не всегда хорошо определимы словами, что еще более затрудняет аргументацию.

Другой субтест связан с предсказанием развития ситуации. Здесь аргументы тоже весьма проблематичны: они строятся по типу «в ситуации Sit люди совершают поступки Р». Например, в одном из пунктов этого субтеста ответ, который считается правильным в американском варианте теста, считается неправильным во французском. Ситуация там заключается в том, что отец порет своего маленького сына. В американском варианте закономерным развитием этой ситуации считается уход ребенка из дома, тогда как во французском — плач ребенка.

Позднее мы постараемся обосновать мнение, согласно которому в тесте Гилфорда — О'Салливена вообще нет правильных или неправильных ответов, то есть он является проективным тестом, а не тестом интеллекта.

Возникает следующая ситуация: чем бесспорнее мнение экспертов, тем проще ситуация, но тем проще и задача тестируемого. При сколько-нибудь сложном вопросе возникает сомнение относительно правильности экспертной оценки.

Суждение о том, какие чувства или действия вызывает та или иная ситуация, остается интуитивным, не изученным научной психологией вопросом. Научная психология далеко продвинулась в ряде областей и далеко ушла вперед от здравого смысла. Однако есть и такая область знаний человеческой души, где квалифицированный психолог мало чем отличается от человека с простой жизненной сметкой. Именно к этой области и относятся те задачи, из которых составляются тесты социального интеллекта. Если интерпретация жестов еще более или менее развивается в некоторых разделах психологии (хотя и с большой долей сомнительных элементов, как в случае с НЛП), то теории, описывающей ситуативные причины тех или иных чувств или действий, просто не существует.

Для того чтобы иметь возможность аргументировать правильность того или иного решения в тесте социального интеллекта, необходима своего рода «химия чувств» (перефразируя известный термин Дж. Ст. Милля), т. е. такая теория, которая позволит предсказать изменение чувств человека при комбинировании тех или иных свойств ситуации.

Принципиальная схема предлагаемого теста

Тест, разработанный автором статьи совместно с магистрантом М. В. Васильевой, изучает способность субъекта к пониманию того, какое чувство будет испытывать человек в той или иной ситуации. Эта способность, безусловно, не исчерпывает всего социального интеллекта, но является важной его частью.

Для описания принципиальной схемы теста ситуацию можно представить в виде набора переменных $S = \{V_1, V_2, V_3, \dots\}$, где S — ситуация, а V — ситуационные переменные. Представим такую ситуацию: маленький мальчик идет по улице, когда вдруг на него с лаем набрасывается собака. Эмоция испуга, которую испытает мальчик, будет зависеть от нескольких переменных. Размер собаки, яростность ее атак, громкость лая и т. д. будут способствовать усилению эмоции страха. В то же время расстояние до собаки, наличие преград (например, забора) и взрослых защитников, напротив, уменьшают страх ребенка. Схематично сказанное можно представить так:

$$\begin{array}{l} V_1 \uparrow \rightarrow E \uparrow \\ V_2 \uparrow \rightarrow E \downarrow \end{array}$$

Если под символом E понимать эмоцию, под символом V — ситуационную переменную, а знаками \uparrow и \downarrow обозначать увеличение и уменьшение значения ситуационной переменной или эмоции, то формула обозначает, что некоторые ситуационные переменные приводят к увеличению данной эмоции, а некоторые — к ее уменьшению.

Продолжая анализ ситуации с собакой, легко заметить, что все перечисленные переменные ситуации относятся лишь к двум основным категориям — размеру опасности и ее вероятности. Скажем, наличие забора или взрослого рядом уменьшают вероятность нападения собаки, а увеличение размера собаки приводит к повышению ущерба, возможного в результате ее нападения. Таким образом, оказывается, что переменные ситуации относятся к разным уровням: одни переменные представляют собой конкретизацию других. В дальнейшем мы будем обозначать конкретизирующие переменные при помощи двойного индекса. Например, конкретизацией переменной V_1 будут переменные V_{11} , V_{12} и т. д.

Схема предлагаемого теста заключается в том, что субъекту описывают некоторую ситуацию, а затем просят установить, как будут меняться чувства персонажей при изменении некоторых ситуационных переменных.

Приведенный выше пример с собакой является очень простым и вряд ли может быть использован в качестве теста для взрослых испытуемых. Для нашего теста был использован значительно более сложный материал, связанный с чувством ревности. Для создания тестовых заданий был проведен предварительный анализ ситуационных переменных, влияющих на чувство ревности.

Этот анализ прежде всего показал, что под словом «ревность» понимается не одно, а по крайней мере два чувства, на которые ситуационные переменные оказывают различное влияние. Вслед за П. Жане мы выделили ревность-обладание и ревность-самолюбие. В первом случае чувство возникает из-за боязни потерять дорогого человека, во втором — из-за ущерба самооценке в результате того, что ревнующему предпочли кого-либо другого. Конечно, в реальной жизни оба эти чувства часто возникают одновременно, однако для выявления того, как они связаны с ситуацией, их необходимо разделить, поскольку некоторые ситуационные переменные влияют на эти чувства прямо противоположным образом.

Рассмотрим ревность-самолюбие. Для удобства введем символические обозначения. Ситуация ревности предполагает наличие как минимум трех персонажей: некто S ревнует O к своему сопернику Z.

Предпочтение, которое оказывается сопернику перед ревнующим, может относиться последним за счет преимуществ соперника в отношении некоторых свойств или несправедливой оценки со стороны O. Чем более значимым является качество, на основании которого произошло предпочтение, тем более чувствительный удар наносится самолюбию. В результате люди склонны приписывать успех соперников стечению обстоятельств или умению соперника «пустить пыль в глаза». Схематически описанное соотношение между ситуационной переменной и эмоцией можно представить следующим образом:

$$V_1 (\text{значимость качества}) \uparrow \rightarrow E (\text{ревность} - \text{самолюбие}) \uparrow$$

Значимость свойства может быть конкретизирована в нескольких направлениях. Так, социальное положение или возраст являются чем-то более внешним, чем личностные качества или интеллект, поэтому для ревнующего оказывается облегчением, если причина негативности сравнения с конкурентом может быть отнесена на счет первых.

В случае ревности-обладания наибольшее значение имеет вероятность потери дорогого объекта:

$$V_1 (\text{вероятность потери}) \uparrow \rightarrow E (\text{ревность} - \text{обладание}) \uparrow$$

Эта вероятность повышается с увеличением привлекательности соперника, его активной нацеленности на объект, возможности их общения и т.д. Так, высокое социальное положение соперника, скорее всего, является переменной, увеличивающей привлекательность. Отсюда получаем следующие схемы в отношении конкретизирующих переменных:

$$\begin{aligned} V_{11} \text{ (социальное положение } Z) \uparrow &\rightarrow E \text{ (ревность-обладание) } \uparrow \\ V_{12} \text{ (интерес } Z \text{ к } O) \uparrow &\rightarrow E \text{ (ревность-обладание) } \uparrow \\ V_{13} \text{ (возможность встреч } Z \text{ с } O) \uparrow &\rightarrow E \text{ (ревность-обладание) } \uparrow \end{aligned}$$

Очевидно, что два типа ревности приводят к очень разным вариантам поведения. Например, в случае ревности-самолюбия само по себе устранение соперника не приводит к облегчению, как в случае ревности-обладания. Разрешение ситуации ревности-самолюбия заключается исключительно в доказательстве преимущества перед соперником.

Постулаты, лежащие в основании теста

Центральный постулат, на котором основывается приведенная выше схема теста, может быть назван допущением всеобщности. Это допущение состоит в том, что люди, несмотря на все их индивидуальные различия, подчиняются одним и тем же закономерностям порождения чувств в ситуациях. Принятие этого допущения сразу же ставит вопрос о том, откуда же тогда происходят бесспорные индивидуальные различия в эмоциональной сфере.

Индивидуальные особенности заключаются в том, что для некоторых людей определенные мотивы не присутствуют в оценке ситуации. Например, совершение воровства мотивируется противоположными тенденциями. Желание наживы, приобретения благ или средств существования подталкивают к осуществлению этого акта. В противоположную сторону направлен моральный фактор (жалость к человеку, который чего-то лишится; невозможность потерять свою честь и т. д.), а также боязнь наказания. Относительная роль ситуационных и диспозиционных факторов достаточно активно дискутируется в психологии. Например, Л. Росс и Р. Нисбетт в книге «Человек и ситуация» (1999) аргументируют, что обычно роль диспозиционных факторов преувеличивается (в духе фундаментальной ошибки атрибуции), в то время как поведение человека в основном детерминируется ситуацией. В качестве примера они ссылаются

на эксперимент Дарли и Бэтсона, в котором семинаристы, спешащие на проповедь, лишь в редких случаях (в 10%) оказывали помощь упавшему и кашляющему человеку. В то же время из числа семинаристов, располагавших временем, 63% оказывали помощь. Поведение, таким образом, может оказаться более зависимым от, казалось бы, не очень важных нюансов ситуации в большей степени, чем от индивидуальных различий.

Проведенный анализ показывает, что в тесте Гилфорда — О'Салливена просто не существует правильного ответа, поскольку ситуации представляют собой пересечение мотивов и, следовательно, выбор в них той или иной линии поведения зависит от индивидуальных особенностей действующего лица. Например, в ситуации телесного наказания мальчика отцом уход из дома мотивируется обидой, желанием порвать отношения с обидевшим человеком и, возможно, отомстить. Однако есть и противоположная тенденция — понимание технических сложностей для ребенка ситуации одиночества, идея морального права взрослых на наказание детей и т. д. Какая из тенденций возьмет верх, зависит от ряда факторов, как индивидуальных, так и культурных.

Допущение непрерывности заключается в том, что для всех людей изменение переменной в какую-либо сторону всегда означает изменение чувства либо в сторону увеличения, либо в сторону уменьшения.

Описание теста

В тесте представлены шесть ситуаций, включающих трех персонажей — S, O и Z. Половина ситуаций включает отношения ревности-самолюбия, а половина — ревности-обладания. В первых описывается прохладное отношение мужчины к женщине на фоне явной неотразимости женщины, ее высокой оценки со стороны окружающих. Во вторых отражены чувства влюбленного мужчины, не желающего потерять свою возлюбленную. Внутри каждого типа ситуации различаются именами персонажей и некоторыми бытовыми деталями, которые однако не влияют на суть отношений.

После описания каждой ситуации тестируемых просят ответить на вопросы (от одного до трех). Общее количество вопросов — тринадцать. Субъекты должны определить, каким будет чувство ревности S в случае различного социального статуса и возраста S и Z, различной успешности в профессиональной области, а также — будет ли S препятствовать встречам O с Z и т. д.

Испытуемый выбирает один из 2–3 вариантов ответа (в зависимости от вопроса).

Пример ситуации, связанной с ревностью-обладанием — задание 3 (см. Приложение). Ситуацию, связанную с ревностью-самолюбием, представляет, например, задание 4.

Апробация теста

Апробация теста была проведена на двух выборках: группе студентов Государственного университета гуманитарных наук (всего 55 человек в возрасте 17—27 лет, из них 47 женщин и 8 мужчин) и группе студентов Московского института электроники и математики (всего 45 человек в возрасте 19—21 года, из них 8 женщин и 37 мужчин).

Конфирматорная факторная модель

Для обработки результатов использовался метод конфирматорного факторного анализа. Этот метод, как и близко связанное с ним линейно-структурное моделирование, получает все более широкое распространение в психологии.

Основная проблема эксплораторного факторного анализа заключается в возможности бесконечного множества различных интерпретаций данных на основании различных вращений систем координат.

В результате применения эксплораторного анализа исследователь получает несколько различных вариантов систем факторов, из которых он по существующей практике обычно интерпретирует ту, которая больше ему подходит.

Конфирматорный анализ является «основанным на теории»: исследователь вначале строит модель латентных переменных (факторов), их отношений между собой и с манифестными (измеряемыми) переменными. Собственно обработка данных сводится в этом случае к определению соответствия между эмпирическими данными и моделью исследователя.

Конечно, на практике исследователь обычно создает модель не только из теоретических соображений, но и на основании первичного анализа данных (например, корреляционных матриц или результатов эксплораторного факторного анализа).

Конфирматорный анализ применим там, где есть ясная теоретическая идея, объясняющая связи переменных. Эксплораторный анализ заслуживает предпочтения при отсутствии у исследователя априорной объяснительной модели.

Анализируя матрицу корреляций между вопросами, мы обнаружили, что корреляции между вопросами, относящимися к одному и тому же типу ревности (обладанию или самолюбию), существенно выше, чем между вопросами, относящимися к разным типам ревности. Это наблюдение дало нам основание предложить модель, включающую три латентных конструкта. Первый конструкт выражает собственно социальный интеллект и связан со всеми вопросами теста. Второй связан только с вопросами на ревность-обладание, третий — на ревность — самолюбие. Проверка модели была осуществлена с помощью модуля SEPATH статпакета STATISTICA.

Конфирматорный факторный анализ проверяет соответствие предложенной исследователем модели и выявленными корреляциям между наблюдаемым (манифестными) переменными. Для этого создается т. н. «репродуцированная корреляционная матрица», которая основана на отношениях, заданных исследователем в модели. Затем репродуцированная корреляционная матрица сопоставляется с наблюдаемой корреляционной матрицей. Одним из способов сопоставления является критерий «хи-квадрат», оценивающий независимость двух матриц. Если «хи-квадрат» статистически значим, это означает, что матрицы независимы, и модель должна быть отброшена.

Значение «хи-квадрат» для описанной выше модели составило 0,3, что является удовлетворительным показателем. При введении дополнительных латентных переменных, соответствующих различным классам ситуаций, показатели модели могут быть улучшены. Значение «хи-квадрат» в этом случае доходит до 0,86.

Социальный интеллект и имплицитные теории

Итак, в предложенной и проверенной факторной модели теста, кроме социального интеллекта, присутствуют еще два конструкта, связанные с разными типами ревности. Мы интерпретируем эти конструкты как различные имплицитные теории эмоций, присутствующие у наших испытуемых.

Под имплицитными теориями различных психических явлений понимаются бытовые представления людей, не имеющих отношения к психологической науке, об организации этих психических явлений. Имплицитные теории, в отличие от эксплицитных, научных, часто бывают неосознанными и проявляются только в ответах на косвенные вопросы. Широко распространен термин «имплицитные теории личности», обозначающий представления и знания людей об устройстве личности. Р. Стернберг ввел моду на исследования «имплицитных теорий

интеллекта». ИмPLICITная теория эмоций в этом контексте означает представления и знания людей-непсихологов о том, как эмоции возникают, переживаются и проявляются в поведении.

Приведенное выше обсуждение факторной модели заставляет предположить, что наши испытуемые дают неправильные ответы не случайным образом, как это происходит в обычных тестах интеллекта, а основываясь на различных имPLICITных теориях ревности. Некоторые из них сводят ревность к типу обладания и интерпретируют в этом духе даже те ситуации, в которых достаточно ясно описана картина ревности — самолюбия. Другие, напротив, сводят любую ревность к самолюбию и дают во всех ситуациях соответствующие ответы.

Вероятно, что склонность субъекта к той или иной имPLICITной теории определяется его личным эмоциональным опытом и склонностью к переживанию того или иного типа ревности. Таким образом, тест ввиду присутствия фактора имPLICITной теории включает проективный компонент.

Социальный интеллект выступает в этом контексте как способность переключаться с одного видения ситуации на другое, наиболее подходящее в соответствующих условиях. В терминах имPLICITных теорий это означает, что люди, обладающие высоким социальным интеллектом, имеют более широкие и гибкие имPLICITные теории, которые включают в качестве отдельных частей имPLICITные теории более низкого уровня.

Валидность теста

Фактически показатели соответствия модели данным являются мерой внутренней валидности методики. Традиционная теория теста предполагает, что каждый пункт выражает только одну латентную

Номер вопроса	Шкала Самолюбие	
	Корреляция	Уровень значимости
2а	,50	,000
2б	,32	,001
2в	,45	,000
4а	,55	,000
4б	,32	,001
4в	,45	,000
6	,40	,000

Номер вопроса	Шкала Обладание	
	Корреляция	Уровень значимости
1а	,44	,000
1б	,44	,000
3а	,67	,000
3б	,23	,020
3в	,57	,000
5	,33	,001

переменную. В нашем случае пункты выражают несколько латентных переменных (как минимум две). В результате факторная модель оказывается более адекватным описанием данных, чем традиционная. Все же можно привести показатель корреляции между пунктами внутри шкал самолюбия и обладания.

Наименьшая корреляция у пункта 3б. По-видимому, дело заключается в недостаточно четкой формулировке вопроса.

Гендерные различия

В полученных результатах наиболее показательное преимущество женщин над мужчинами. Это преимущество достоверно на уровне 2% по критерию Манна-Уитни и примерно одинаково выражено у студентов технических специальностей и студентов-психологов.

Для объяснения этого явления можно предложить три гипотезы. Первая гипотеза основана на том, что в использовавшихся в тесте ситуациях всегда присутствовало определенное распределение ролей, а именно вопрос касался того чувства (ревности), которое испытывает мужчина. При анализе подобных ситуаций всегда возникает явление идентификации, причем идентификация происходит обычно с персонажем своего пола. Можно предположить, следовательно, что разница результатов обусловлено идентификацией: девушки идентифицировались с женским персонажем и анализировали чувство ревности «снаружи», а молодые люди — «изнутри».

Для проверки этой гипотезы достаточно поменять роли персонажей в ситуации и сопоставить результаты. Если преимущество девушек исчезнет, значит, первая гипотеза верна. Если останется — можно проверить две другие гипотезы.

Вторая гипотеза предполагает, что женщины лучше понимают чувство ревности, чем мужчины. Считается, что женщины более

ревнивы и, таким образом, имея более обширный опыт в этом направлении, выполняют задания лучше. По некоторым данным (Захаров, 1997) ревность у девочек в детском возрасте по отношению к братьям и сестрам проявляется чаще, чем у мальчиков. Кроме того, многочисленные данные показывают, что мужчины не склонны делиться своими переживаниями, связанными с ревностью, так как считают это своего рода унижением.

Эта гипотеза кажется более правдоподобной, чем предыдущая. Косвенным свидетельством в ее пользу является то, что наибольшее преимущество женщины демонстрируют по шкале «Обладание». По шкале «Самолюбие» результаты мужчин и женщин существенно ближе. В основе ревности-самолюбия лежат честолюбивые мотивы, свойственные в большей степени мужчинам, что позволяет связать различия результатов с особенностями индивидуального опыта.

Для проверки этой гипотезы необходимо сконструировать тест на тех же принципах, но с использованием другого материала (не ревности, а радости, страха и т. д.). Исчезновение преимущества женщин на другом материале будет свидетельством в пользу второй гипотезы. Если же преимущество сохранится, то это, вероятно, может свидетельствовать только об одном — более высоком социальном интеллекте женщин. Кстати, более высокие показатели женщин в тестах социального интеллекта отмечал и Гилфорд (Guilford, 1959). Подобные результаты описаны и в других статьях этой книги.

Женщины вообще более ориентированы на человеческие переживания и более конформны, чем мужчины. Возможно, это и приводит к тому, что они больше анализируют чувства и в результате лучше их понимают.

Заключение

В заключение стоит вернуться к тому, с чего начиналась статья, к проблеме необходимости отхода от традиционных когнитивистских моделей при описании социального интеллекта. Разработанный тест имеет свою особенную структуру, включающую факторы имплицитных теорий, что отличает его от тестов предметного интеллекта.

Литература

Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. 1979.
Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб., 1997.

- Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов-на-Дону, 1999.
- Пономарев Я.А. Психология творчества. 1976.
- Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. М.: Аспект пресс, 1999.
- Стернберг Р., Григоренко Е.Л. Учиться думать творчески // Основные современные концепции творчества и одаренности. Ред. Д.Б.Богоявленская. М.: Молодая гвардия, 1997.
- Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во МГУ, 1984.
- Archer D. How to expand your social intelligence quotient. NY: Evans, 1980.
- Berry D., Broadbent D. Implicit learning in the control of complex systems // Complex problem solving. P.Frensch, J.Funke (Eds.). 1995. P. 131 – 150.
- Dymond R. A scale for the measurement of empathic ability // A.P Hare, E.F. Bogota, R.F. Bales (Eds.) Small groups studies in social interaction. New York, Knoph, (1966). P. 197 – 206.
- Guilford G. Personality. New York, Toronto, London, 1959.
- Marcus S., Stratilescu D., Gherghinescu R. L'empathie et la connaissance interpersonnelle // Revue Roumaine de psychologie. 1992. 36, 2. P. 105 – 117.
- Mayer, Salovey P. What is emotional intelligence? // P. Salovey, D. Sluyter (Eds.) Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators, 3 – 31. NY: Basic Books, 1997.
- Rosenthal R., Hall J.A., DiMatteo M.R., Rogers P.L., Archer D. Sensitivity to non-verbal communication: the PONS test. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1979.
- Simon H. Making management decisions: the role of intuition and emotion // Academy of management executive. 1987.
- Sternberg R.J. Intelligence applied. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1986.

Приложение

Дорогие друзья!

Нам важно узнать, как, по вашему мнению, люди поступают в той или иной ситуации. Для этого мы придумали несколько историй, касающихся взаимоотношений людей. Участники каждой истории — мужчина и женщина — попадают в ситуации, выход из которых может быть найден несколькими способами. На первый взгляд, истории очень похожи, на самом деле, в каждой — свои особенности. Поэтому читайте очень внимательно, вникая в детали.

Ваши ответы вписывайте в БЛАНК ДЛЯ ОТВЕТОВ.

Пожалуйста, прочитайте каждую ситуацию и выберите один из вариантов ответов, который Вы сочтете наиболее подходящим.

1) Андрей страстно любит Ольгу и делает все для того, чтобы Ольге было с ним хорошо. Он уверен, что она не испытывает к нему страстных чувств, но думает, что она ценит в нем надежность и чувствует опору.

Но Андрей замечает, что Ольга обращает внимание на Игоря.

Укажите, в каком из трех случаев Андрей будет сильнее ревновать Ольгу к Игорю.

1.

- а) Андрей значительно богаче Игоря;
- б) материально положение Игоря и Андрея сравнимо;
- в) Андрей значительно беднее Игоря.

2.

- а) Андрей значительно богаче Ольги;
- б) материально положение Ольги и Андрея сравнимо;
- в) Андрей значительно беднее Ольги.

2) У Татьяны и Алексея прекрасные отношения. Алексею льстит, что Татьяна влюблена в него. Любой может только мечтать, чтобы такая женщина, как Татьяна, обратила на него внимание. Нельзя сказать, что Алексей боится потерять Татьяну, но он ценит ее за красоту и ум и гордится ее влюбленностью.

Но Татьяна выходит замуж за Дениса.

Укажите, в каком из трех случаев Алексей будет сильнее ревновать Татьяну к Денису.

1.

- а) Алексей значительно богаче Дениса;
- б) материально положение Дениса и Алексея сравнимо;
- в) Алексей значительно беднее Дениса.

2.

- а) Алексей намного старше Дениса;
- б) Алексей и Денис — ровесники;
- в) Алексей намного моложе Дениса.

3.

- а) Алексей — удачливый и талантливый музыкант;
- б) Алексей не добился значительных результатов в своей области;
- в) Алексей — бездарь и неудачник.

3) Михаил и Людмила давно вместе. Михаил очень нежно относится к Людмиле и влюблен в нее так же, как и в первый месяц их знакомства. Михаил и Людмила приглашены на вечеринку, где будет присутствовать давний поклонник Людмилы — Феликс — известный покоритель женских сердец, которого Людмила не видела уже 10 лет. Михаил уже заранее ревнует Людмилу к Феликсу.

Что предпочтет Михаил?

1.

- а) Чтобы Феликс удивился тому, как похорошела Людмила, и оказывал ей знаки внимания;
- б) чтобы Феликс отнесся к Людмиле нейтрально и вежливо;
- в) чтобы Феликс не пришел.

2.

- а) чтобы Людмила разочаровалась в Феликсе и поняла, как ей повезло с Михаилом;
- б) чтобы Людмиле понравился Феликс;
- в) чтобы Людмила нашла предлог не пойти на вечеринку.

3.

- а) чтобы Людмила надела свое самое красивое платье и выглядела сногшибательно;
- б) чтобы Людмила выглядела незаметно;
- в) чтобы Людмила не пришла на вечеринку.

4) Нина — очень яркая, интересная женщина. Борис чувствует, что Нина испытывает к нему более сильные чувства, чем он к ней, но ему льстит расположение Нины. Ведь она пользуется огромным успехом у мужчин, и именно это и привлекает в ней Бориса. Ему завидуют друзья, сослуживцы. Борис не столько дорожит Ниной, сколько тешит свое самолюбие тем, что рядом с ним такая яркая женщина.

Борис и Нина приглашены в гости к двоюродному брату Бориса — Олегу, который наслышан о достоинствах Нины и мечтает с ней познакомиться. Борис боится, что Олег понравится Нине.

Что предпочтет Борис?

1.

- а) чтобы Олег удивился, как хороша собой Нина, и позавидовал Борису;
- б) чтобы Олег разочаровался в Нине;
- в) чтобы Олег не пришел.

2.

- а) чтобы Нина не обратила внимания на Олега, а провела весь вечер с Борисом;
- б) чтобы Олег понравился Нине;
- в) чтобы Нина нашла предлог не пойти на вечеринку.

3.

- а) чтобы Нина надела свое самое красивое платье и выглядела сногшибательно;
- б) чтобы Нина выглядела незаметно;
- в) чтобы Нина не пришла на вечеринку.

5) Катя и Иван — супруги. Иван любит Катю и не представляет свою жизнь без нее. Он даже боится думать о том, что они с Катей могут когда-то расстаться. Иван очень ценит стабильность их отношений.

Но у него возникает подозрение, что Катя заинтересовалась Максимом.

Иван ревнует.

Что, по Вашему мнению, предпочтет Иван?

- а) чтобы Максим навсегда исчез из их жизни;
- б) чтобы Максим предстал перед Катей в невыгодном для него свете.

6) Ира — яркая, умная и интересная женщина; она страстно любит Константина, хотя, возможно, достойна лучшей партии. Нельзя сказать, что Константин испытывает к Ире страстные чувства и боится ее потерять, но ему крайне приятно и лестно иметь возле себя столь успешную и заметную женщину.

Но у Константина появилось подозрение, что Ира заинтересовалась Александром.

Что, по Вашему мнению, предпочтет Константин?

- а) чтобы Александр навсегда исчез из их жизни;
- б) чтобы Александр предстал перед Ирой в невыгодном для него свете.

БЛАНК ДЛЯ ОТВЕТОВ					
Обведите нужный пункт					
1)	2)	3)	4)	5)	6)
1. а	1. а	1. а	1. а	1. а	1. а
б	б	б	б	б	б
в	в	в	в		
2. а	2. а	2. а	2. а		
б	б	б	б		
в	в	в	в		
	3. а	3. а	3. а		
	б	б	б		
	в	в	в		

ПРАКТИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ И АДАПТАЦИЯ К СРЕДЕ У ШКОЛЬНИКОВ¹

Д.В. Ушаков, А.Е. Ивановская

Практический интеллект может быть определен как способность к решению практических задач и в этом плане является антонимом интеллекта теоретического. В отечественной психологии большое внимание уделялось изучению практического мышления (Теплов, 1961; Рубинштейн, 1989; Пушкин, 1965; Завалишина, 1985; Корнилов, 1982), т. е. процессов решения задач, а не способности к их решению.

Понятие практического интеллекта, хотя и не совпадает полностью с понятием социального интеллекта, при своей операционализации и воплощении в психологический тест оказывается близко родственным ему. Конечно, употребление слов в языке допускает различные комбинации терминов: возможны не только практический социальный интеллект, но также и теоретический социальный интеллект, а также практический интеллект, который не связан с социальной действительностью. Так, теоретическим социальным интеллектом обладает психолог или социолог, строящий модели людей и их взаимодействий, а также писатель или любой человек, рассуждающий о людях вообще. Такого рода явления, безусловно, находятся на периферии интересов современной психологии. Зато более существенны примеры практического интеллекта, не связанного с социальной действительностью. В некоторых журналах у нас публикуются рубрики, где люди делятся друг с другом советами по поводу различных проблем в домашнем рукоделие. Эти хитрые выдумки относятся к области практического интеллекта, но при этом не связаны со взаимоотношениями людей. Если взять более исследованный психологами пример, то практические способности к счету (например, при покупках в магазине) относятся к сфере практического, но не социального интеллекта.

В психологии, однако, смысл термина доопределяется при его операционализации. Для практического интеллекта операционализация осуществлена Р. Стернбергом (2001), который фактически

¹ Работа выполнена при поддержке Российского Фонда Фундаментальных Исследований, грант № 02 – 06 – 80442.

выдвинул на первый план ту его сторону, которая связана с социальной действительностью. Возможно, такое смешение понятий отражает процессы изменений в профессиональном мире: ручной труд занимает все меньше места, управление механическими системами передается компьютеру, а взаимодействие с людьми приобретает на работе все большее значение. Все же справедливости ради следует заметить, что во всех случаях социальное взаимодействие составляет значительную долю практической деятельности людей, поэтому сближение практического интеллекта с социальным имеет под собой основания.

Р. Стернберг разработал тесты практического интеллекта для различных профессиональных сфер — бизнеса и армейской службы. С его точки зрения, в основе практического интеллекта лежит способность к формированию неявных знаний (*tacit knowledge*). Под неявными знаниями понимаются такие, которым нас никто не учит, но которые возникают из опыта взаимодействия с окружающей средой. Действительно, правила нашего взаимодействия с другими людьми мы усваиваем в основном без специального эксплицитного обучения. В результате эти правила оказываются трудно вербализуемыми, но могут достаточно эффективно направлять наши действия. В работе С. С. Беловой (настоящее издание) показана роль невербализуемых компонентов в эффективной работе социального интеллекта.

Рассмотрим более подробно структуру тестов практического интеллекта, разработанных Стернбергом. Испытуемому предъявляется ситуация и несколько способов действия в этой ситуации. Например, в тесте на практический интеллект в сфере бизнеса описывается ситуация, когда начальник излагает менеджеру план рекламной кампании, который тот находит катастрофическим. Менеджер при этом хорошо знает, что его начальник плохо переносит критику. Предлагается несколько способов действий менеджера в этой ситуации, которые испытуемый должен оценить по степени их адекватности.

Рассмотрим, какие требования к практическому интеллекту испытуемых предъявляет тест. Прежде всего испытуемый должен понять цели персонажа, адекватность действий которого он оценивает. Здесь следует сделать замечание общего характера. Интеллект проявляется тогда, когда перед человеком стоит цель. Если не определено, к чему стремится человек, речь не идет об интеллекте. Если бы в тесте ставилась задача о том, например, должен ли менеджер предпочесть интересы общего дела или личную выгоду, речь шла бы о тесте личностного выбора, а не социального интеллекта. Тест социального интеллекта поэтому обязательно предполагает наличие целей, которые могут не формулироваться в самом задании, но при этом подразумеваются.

Задача заключается в том, чтобы найти пути, которые позволят наиболее оптимальным способом сочетать различные цели.

Вернемся к ситуации с менеджером. Очевидно, что он находится в поле действия противоположных тенденций. Хорошие отношения с начальником для него — условие продуктивной работы. В то же время он должен вносить вклад в общее дело и не может отдавать свой голос за план, обреченный на провал. Понимание этих отношений требует от испытуемого опыта. Не пройдя этих ситуаций или аналогичных им, этот опыт усвоить нельзя. Да и в самих ситуациях он усваивается имплицитно, а не в виде эксплицитной формулировки.

Здесь уместно сравнение с тестом социального интеллекта, описанным в предыдущей статье. Там понимание ситуации в принципе не требовало жизненного опыта, оно основывалось лишь на способности вжиться в роль. В тесте практического интеллекта речь идет о принятых в обществе отношениях, которые можно узнать, лишь прожив в этом обществе. Необходимо проанализировать сложную систему социальных отношений, понимание которой сложилось у испытуемого за пределами ситуации тестирования.

В случае теста социального интеллекта ситуация для персонажа максимально упрощена. Она рассмотрена с точки зрения чувств, которые она порождает. Здесь же речь идет о решении ситуации, которая включает целый ряд компонентов. Это не только воздействие на эмоции другого человека с учетом его особенностей. Это также и предвосхищение развития ситуации. Например: менеджер одобрит план — план будет реализовываться — на определенном этапе случится провал — будет произведен анализ причин неудачи — виновники понесут ответственность. Способность к такому предвидению не связана с собственно эмоциональным интеллектом, поскольку речь идет не об эмоциональных состояниях людей, принимающих решения. Необходимо предвидеть сценарий, по которому будет развиваться деятельность людей и организаций, осуществляемая на рациональных основаниях.

Таким образом, описанный выше тест социального интеллекта оценивает четко локализованную способность к пониманию эмоций, а тест практического интеллекта — менее ясно очерченную способность, которая, однако, более связана с реальными жизненными ситуациями, всегда имеющими синтетический и эклектический характер.

Мы поставили перед собой несколько задач.

Во-первых, мы постарались создать тест практического интеллекта на русском языке, отражающий российские реалии. Поскольку тесты практического интеллекта, которые следуют рассмотренной схеме, апеллируют к ситуациям взаимодействия людей, включающим определенные принятые в обществе сценарии, эти тесты могут быть

культурно специфичными. Так, адекватные действия американского сержанта, обнаружившего, что отделение не выполнило свою задачу, могут оказаться неадекватными для сержанта российской армии.

Во-вторых, мы разработали тест для одной из наиболее востребованных в практике психологов нашей страны сфер — для школы. Школьная практика, пожалуй, в наибольшей степени является потребителем психологических тестов в стране. Однако тесты социального интеллекта там до сих пор не применялись. При этом тесты общего интеллекта весьма востребованы и являются на сегодняшний день лучшим предиктором школьной успеваемости.

В-третьих, мы произвели оценку того, как практический интеллект школьников, измеренный по созданному нами тесту, связан с их популярностью у сверстников и с академической успеваемостью. Хотя репутацией самого надежного предиктора школьных оценок пользуются тесты интеллекта, все же можно предположить и связь с оценками интеллекта практического. Практический интеллект позволяет школьнику более грамотно строить отношения с учителями, а в отметках наверняка присутствует не только объективный компонент (оценка знаний, умений и навыков), но и субъективный (симпатии учителя). Однако если связь практического интеллекта с успеваемостью будет обнаружена, можно будет предположить и другой путь — возможные корреляции общего интеллекта как с успеваемостью, так и с практическим интеллектом, которые приведут к корреляции двух последних между собой. В нашем исследовании мы постарались развести эти возможные объяснения. Что же касается популярности среди сверстников, то здесь можно было бы ожидать большую предсказательную силу практического интеллекта по сравнению с общим.

Процедура создания теста

Тест разрабатывался по схеме тестов практического интеллекта, предложенной Р. Стернбергом. Было выделено три основные сферы приложения практического интеллекта школьников — отношения с учителями, сверстниками и родителями. Для каждой из этих сфер было разработано по три ситуации с возможными вариантами ответов.

На следующем этапе все ситуации были предъявлены экспертам с целью оценивания различных вариантов ответов. В качестве экспертов выступили пять человек среднего возраста с высшим образованием. Некоторые из них обладали учеными степенями в области психологии.

Был проведен анализ согласованности экспертных оценок с помощью критерия а Кронбаха. Суждения одного эксперта, оценки

которого низко коррелировали с другими оценками, были исключены из дальнейшего анализа. Оценки оставшихся экспертов усреднялись для получения эталонного ответа. Результаты по тесту каждого испытуемого определялись степенью их соответствия (т. е. корреляцией) эталонному ответу.

Итоговый текст заданий, инструкция, варианты ответов и эталонные оценки для этих вариантов приведены в Приложении к статье.

Психометрическое испытание теста

Тест был предъявлен 49 ученикам 10-го и 11-го классов одной из московских средних школ. Тест предъявлялся на бланках. Против каждого варианта ответа тестируемый должен был поставить цифру от 1 до 7 в зависимости от адекватности ответа.

Тестовый балл испытуемого оценивался как корреляция его оценок с экспертными. Тем самым удается избежать зависимости тестовых баллов от склонности того или иного тестируемого выставлять более или менее высокие оценки во всех случаях.

Кроме итогового балла, были посчитаны баллы по трем шкалам, соответствующим типам ситуаций — отношениям с учителями, сверстниками и родителями. Корреляции всех тестовых заданий с общим баллом и баллами по шкалам представлены в таблице 1. Полушутливым отмечены корреляции заданий с той шкалой, в которую они входят.

В целом корреляции заданий с общей шкальной оценкой оказываются достаточно высокими, что показывает удовлетворительную внутреннюю валидность теста.

Факторный анализ до вращения дает ясно выделяющийся первый фактор, объясняющий около 32% дисперсии тестовых показателей. И хотя это несколько меньше, чем в типичном случае объясняется генеральным фактором общего интеллекта, но соизмеримо с ним. Первые три фактора в совокупности объясняют почти 60% дисперсии. После вращения четко выделяется шкала школьных отношений, соответствующая второму фактору. Задания из остальных двух шкал разделились между первым и третьим факторами.

Факторная структура тестовых заданий после вращения представлена в таблице 2.

Эти результаты допускают вполне ясную содержательную интерпретацию. Формальные отношения, требуемые школой, затрагивают одну сторону практического интеллекта, в то время как неформальные, устанавливаемые с близкими людьми, обращаются к другой его стороне.

Таблица 1

Корреляции тестовых заданий с общим баллом и тремя шкалами

Номер ситуации	Учителя	Сверстники	Родители	Общий балл
1	0,79	0,19	0,21	0,54
2	0,71	0,14	0,04	0,41
3	0,76	0,44	0,41	0,72
4	0,37	0,76	0,48	0,69
5	0,13	0,62	0,27	0,43
6	0,20	0,73	0,25	0,50
7	0,31	0,40	0,81	0,67

Таблица 2

Факторная структура тестовых заданий. Метод главных компонент с варимакс вращением. Полу жирным выделены факторные нагрузки, превышающие 0,5

Номер ситуации	Факторы		
	1	2	3
1	.233	.769	-.047
2	-.112	.800	.024
3	.461	.579	.223
4	.578	.271	.366
5	.709	-.098	-.042
6	.025	.133	.811
7	.854	.111	.038
8	.557	.168	.147
9	.148	-.102	.822

Следовательно, наиболее адекватным в рамках данного теста является употребление общей оценки практического интеллекта, а также отдельно шкал практического интеллекта в формальной (школьной) и неформальной (отношения в семье и с друзьями) сфере. Практический интеллект оказывается целостным образованием, в котором способности ко взаимодействию в одной сфере связаны со способностями к взаимодействию в другой.

Гендерные и возрастные различия

Сравнение данных по 10-му и 11-му классам с помощью t-критерия Стьюдента не выявило значимых различий ни по общему показателю теста, ни по одной из шкал. В то же время результаты девочек оказались значимо выше, чем результаты мальчиков, по общему баллу и по шкалам двум шкалам из трех (учителя и родители). Таким образом, в очередной раз получено свидетельство преимущества женщин в сфере социального интеллекта.

Показатели практического интеллекта и академическая успеваемость

Для всей выборки протестированных школьников нами были собраны итоговые оценки по всем учебным предметам. Корреляции усредненных оценок со шкалами теста приведены в таблице 3.

Из данных, представленных в таблице 3, следует ряд выводов.

Во-первых, очевидна достаточна высокая связь практического интеллекта с академической успеваемостью. Корреляция общего балла по всей выборке с оценками составляет 0,57. Если учесть, что корреляция общего интеллекта со школьными оценками бывает обычно в районе 0,5–0,6, то можно констатировать, что практический интеллект как предиктор школьной успеваемости не уступает общему интеллекту.

Во-вторых, корреляция наблюдается у всех шкал. В то же время корреляция по шкалам взаимоотношений с учителями и родителями существенно выше, чем по шкале отношений со сверстниками. Шкалы отношений со взрослыми сближаются между собой и оказываются более мощным предиктором школьных отметок, чем отношения со сверстниками.

В-третьих, обращают на себя внимание более высокие показатели у 11-классников. Уровень корреляций общего балла по тесту с успеваемостью составляет 0,66, что несколько выше обычных корреляций

Таблица 3

Корреляции шкал теста практического интеллекта с усредненными оценками для учеников 10-го и 11-го классов

Класс	Шкала теста			
	Учителя	Сверстники	Родители	Общая
10-й	0,14	0,0	0,39	0,30
11-й	0,62	0,40	0,61	0,66
10-й и 11-й	0,43	0,30	0,54	0,57

общего интеллекта с успеваемостью. Вероятно, эти результаты обусловлены тем, что высокие показатели успеваемости являются практически более важным делом в 11-м классе, и подростки с более развитым практическим интеллектом в большей степени проявляют себя в этих условиях.

Практический интеллект и популярность школьников в среде сверстников

Для того чтобы выяснить, как практический интеллект влияет на популярность школьника среди его сверстников, нами на протестированной выборке была проведена социометрия.

Испытуемым были розданы бланки с предложением указать в одном столбике фамилии тех соучеников, с которыми они хотели бы совместно провести досуг, в другом — тех, с кем не хотели бы. Положительные и отрицательные выборы суммировались с соответствующим знаком, и получались индексы социометрического статуса.

В таблице 4 приведены корреляции различных шкал практического интеллекта с индексами социометрии для 10-го и 11-го классов.

Таблица показывает достаточно существенные положительные корреляции практического интеллекта с показателями социометрии. Примечателен уровень корреляции для различных шкал теста. Шкала взаимоотношений со сверстниками, как и можно было предположить, дала в целом по выборке более высокие корреляции с социометрией, чем другие. В то же время в 11-м классе на первое место вышла шкала отношений с учителями. Это может объясняться как случайными флуктуациями данных, так и упоминавшимся выше обстоятельством — в 11-м классе успех в учебе является практически более важным делом. Следовательно, одноклассники могут больше уважать тех, кто грамотно строит отношения с учителями.

Для 11-го класса корреляции оказались более высокими, чем для 10-го. Это, по-видимому, связано с особенностями исследовавшейся

Таблица 4

Корреляции практического интеллекта с показателями социометрии

Класс	Шкала теста			
	Учителя	Сверстники	Родители	Общая
10-й	0,02	0,23	0,07	0,13
11-й	0,63	0,44	0,40	0,60
10-й и 11-й	0,22	0,27	0,17	0,29

выборки. Десятый класс был образован в результате слияния нескольких, поэтому ученики еще не очень хорошо узнали друг друга, и результаты социометрии могли в большей степени носить случайный характер.

Заключение

Разработанный нами тест практического интеллекта использует наиболее существенный для жизни старших школьников материал — взаимоотношения со сверстниками, учителями и родителями. Были выявлены положительные корреляции практического интеллекта с академической успеваемостью. Показана также связь практического интеллекта с популярностью школьников в среде сверстников. Все перечисленное говорит о возможности практического применения теста. В то же время система подсчета баллов, которую мы применили, не очень удобна для быстрого ручного использования. Итоговый балл, как отмечалось выше, высчитывается как корреляция между оценками тестируемого и экспертными оценками. Следовательно, для использования на практике оптимальной является компьютерная форма теста.

Литература

- Белова С.С.* Социальный интеллект: Сравнительный анализ методик измерения // настоящее издание.
- Завалишина Д.Н.* Психологический анализ оперативного мышления. М.: Наука, 1985.
- Корнилов Ю.К.* Мышление руководителя и методы его изучения. Ярославль, ЯрГУ, 1982.
- Пушкин В.Н.* Оперативное мышление в больших системах. М.-Л.: Энергия, 1965.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. Т. 2. М.: Наука, 1989.
- Стернберг Р.* Практический интеллект. 2001.
- Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий. М.: Педагогика, 1961.

Приложение

Тест оценки практического интеллекта старшеклассников

Инструкция: Вашему вниманию предлагаются различные реальные ситуации и в каждой из них ряд вариантов ответов, как можно

справиться с этой ситуацией. Напишите свою фамилию, имя, класс на верхней строке бланка ответов. Посмотрите варианты ответов и оцените их по семибалльной шкале. Напротив каждого варианта ответа на листе для оценок обведите соответствующей балл в кружок. Необходимо, чтобы вы оценили каждый вариант ответа. Единицу нужно поставить за наихудший вариант разрешения ситуации, а семёрку за вариант, который, по вашему мнению, мог быть наилучшим решением в данной ситуации. Промежуточные оценки ответов (2 – 6) дают вам возможность выразить менее однозначное отношение к каждому из вариантов решений. Вполне возможно, что ваше личное поведение в этой ситуации не будет соответствовать этому поведению. Вы можете заключить, что ни один из ответов вам не нравится, или можете решить, что многие варианты достаточно правильны и поставить несколько одинаковых оценок.

А. Отношения с учителями

I. Во время урока новый учитель допустил грубость и хамство в отношении вас. Ваши действия?

1. Не обращаю внимания.
2. Отвечу ему в том же тоне.
3. Сказав: «Да, возможно, я не прав», тем не менее попрошу учителя больше никогда не разговаривать со мной в таком тоне.
4. Подойду после урока за объяснениями.
5. Соберу вещи и спокойно покину класс. В следующий раз приду на урок и постараюсь не возобновлять конфликт.
6. Соберу вещи и выйду из класса, хлопнув дверью. Для себя решу, что пока учитель не извинится, его уроки посещать не буду.
7. Сделаю вид, что ничего не произошло, но затаю обиду и при случае постараюсь причинить неприятность.
8. Расскажу родителям и попрошу их помощи в разрешении этого конфликта.
9. Пожалуюсь классному руководителю или директору школы.
10. Досижу до конца урока, а в дальнейшем уроки этого учителя посещать не буду. Возможно, буду заниматься самостоятельно дома или с репетитором.
11. Попрошу совета у соседа по парте и поступлю, как он посоветует.

II. Учитель истории предложил вам подготовить доклад на тему «Александр Невский на Куликовом поле». А вам хорошо известно, что Александр Невский никакого отношения к Куликову полю не имеет, так как Куликовская битва связана с именем Дмитрия Донского. За то короткое время, что он преподаёт у вас, вы ещё

недостаточно узнали его характер и вам трудно предсказать его реакцию на ваше замечание. Как вы поступите в этом случае?

1. Подниму руку и укажу на допущенную ошибку.
2. Подниму руку, извинюсь и вежливо укажу, по моему мнению, на допущенную ошибку.
3. Промолчу, заметив ошибку.
4. Довольно громко шепотом скажу об этом соседу по парте в надежде, что это услышит учитель.
5. На перемене подойду к учителю и в мягкой форме скажу о допущенной ошибке.
6. Во время урока передам записку учителю, в которой укажу на ошибку.
7. Поправлю учителя и укажу на ошибку только в том случае, если мне придётся отвечать именно по той теме, по которой была допущена ошибка.
8. Подготовлю доклад на заданную тему. Подойду к заданию творчески, рассказав о победах русских войск в Невской битве во главе с князем Александром Ярославичем и о Куликовской битве во главе с Дмитрием Донским. Попробую выразить свои философские мысли о том, что без победы Александра Невского в 1240 г. не было бы, возможно, и победы русских войск на Куликовом поле.

III. Вы заметили, что в последнее время молодой учитель (учительница) проявляет к вам повышенный интерес. В конце учебного дня он (она) предложил(а) вам дополнительно позаниматься у него (неё) дома. От своих друзей вы узнали о двух аналогичных ситуациях и понимаете, что и в этом случае речь идет не о каких-либо занятиях. Как вы поступите в данной ситуации, если учесть, что учитель вам несимпатичен?

1. Расскажу об этом своей лучшей подруге (другу), попрошу совета и поступлю, как она (он) посоветует.
2. Приму предложение, так как знаю, что от него зависят мои успехи в учебе.
3. Расскажу об этом родителям и посоветуюсь с ними, как поступить в этой ситуации.
4. Пожалуюсь классному руководителю или директору школы.
5. Скажу, что смогу зайти на 10 минут.
6. Скажу, что уже занимаюсь с репетитором по этому предмету.
7. Скажу, что приду с другом, которому тоже нужна помощь по этому предмету.
8. Скажу, что мама меня не отпустит.

9. Скажу учителю, что знаю от своих друзей о двух аналогичных ситуациях и что не собираюсь идти к нему домой.
10. Поблагодарю за проявленную заботу и скажу, что приду на дополнительные занятия к нему домой, но только в сопровождении мамы или папы.

В. Отношения между сверстниками

IV. Компания Лукойл организовала в вашей школе олимпиаду по химии. Победитель олимпиады получает право бесплатного пятилетнего образования в Кембридже. Ваш(а) друг (подруга), который(ая) всегда отличался(ась) блестящими знаниями по химии, решил(а) за вас две самые сложные задачи, а сам(а) допустил(а) опisku в ответе. В результате победителем конкурса стали вы, а ваш(а) друг (подруга), который(ая) был(а) уверен(а) в победе, занял(а) второе место. Решение комиссии окончательно и пересмотру не подлежит. Ситуация такова, что только вы можете поехать на учёбу в Кембридж. Как вы видите ваши дальнейшие отношения с подругой?

1. Всё приму как есть, продолжу общаться с другом (подругой), но тему олимпиады поднимать не буду.
2. Поговорю со своим другом (своей подругой), поблагодарю его (ее) за помощь и извинюсь перед ним (ней).
3. Расскажу своим родителям о сложившейся ситуации, ничего не утаивая, попрошу их совета.
4. Поблагодарю друга (подругу) и объясню ему (ей), что помогая мне, он (она) уже допускал(-а) мысль, что победителем в этом конкурсе могу быть я. Скажу, что ценю его (её) благородный поступок и считаю, что он (она) сам(-а) сделал(-а) такой выбор и обижаться в этом случае может только на себя.
5. Не объясняясь с другом (подругой), полностью прекращу общение с ним (ней).
6. Попытаюсь объяснить другу (подруге), что решение комиссии справедливо и что химию я знаю лучше, чем он (она), несмотря на его (её) помощь.
7. По прибытии в Кембридж обязательно напишу письмо другу (подруге), в котором выражу ему (ей) благодарность за помощь по химии.

V. В начале недели вы договорились с другом (подругой) пойти в субботу на ночную дискотеку. Но за два часа до назначенного времени вы отказываетесь от приглашения и на дискотеку не идёте. Друг (подруга) пытается вас уговорить, высказывает претензии в оскорбительной форме, что приводит к ссоре. Как в дальнейшем будут складываться ваши отношения?

1. Пойму его (её) состояние и буду общаться с ним (ней), как и прежде.
2. Постараюсь его (её) простить, но общение сведу к минимуму.
3. Прекращу общение до тех пор, пока друг (подруга) не извинится.
4. Высказанные оскорбления не забуду, простить не смогу и общение прекращу.
5. При удобном случае обязательно оскорблю и обижу его (её), чтобы он (она) понял(а), как мне было обидно, и впредь этого не допускал(а).
6. Извинюсь, что подвел(а) его (её) и пообещаю исправиться.
7. Попрошу совета у родителей и поступлю так, как они посоветуют.
8. Не буду общаться с другом (подругой) до тех пор, пока он (она) первый(ая) не проявит инициативу.
9. Постараюсь найти побольше причин для него (неё), чтобы он (она) сам(а) захотел(а) идти на дискотеку.

VI. На одной из вечеринок один из ваших друзей одноклассников предложил всем попробовать новое наркотическое вещество. Часть присутствующих на вечеринке ваших друзей, а это большинство, согласилась попробовать ради интереса. Какова будет ваша реакция на предложение, если учесть, что вы категорически не хотите этого делать?

1. Откажусь без объяснения причины. Останусь на вечеринке и буду наблюдать за действием наркотика на тех одноклассников, которые его попробовали.
2. Останусь на вечеринке, но откажусь от принятия наркотика, приведя убедительные доводы.
3. Откажусь и постараюсь отговорить своих друзей не пробовать наркотическое вещество ни при каких обстоятельствах.
4. Откажусь и сразу же покину вечеринку, не предупреждая никого об этом. О сделанном предложении своего одноклассника никому не расскажу.
5. Откажусь. О сделанном предложении попробовать наркотики обязательно расскажу соответствующим правовым органам.
6. Соглашусь на уговоры, чтобы не чувствовать себя белой вороной.
7. Соглашусь на уговоры, но только после того, как увижу действие наркотика на своих друзьях, которые его уже попробовали.
8. Откажусь и доведу этот факт до сведения родителей моего приятеля, который предложил попробовать наркотик.

С. Отношение родитель — ученик

VII. Ваши родители категорически запрещают вам заниматься в секции, которая вам интересна. Они считают, что внешкольные занятия мешают вашему образованию (даже если вы хорошо учитесь). Ваши действия?

1. Постараюсь продолжить внешкольные занятия на основе соглашения с родителями: улучшить успеваемость по всем или отдельным предметам, обязуясь не получать тройки (двойки) либо четверки.
2. Продолжу посещение внешкольных занятий, игнорируя мнение родителей.
3. Продолжу посещение внешкольных занятий путем обмана родителей: сообщу им, что стал(а) посещать кружок иного профиля, который определенно нравится родителям.
4. Подчинюсь требованиям родителей. Полностью полагаюсь на их жизненный опыт. Думаю, что родители правы и что они желают только лучшего для меня.
5. Подчинюсь требованиям родителей, но буду считать, что их требования не справедливы и обязательно им скажу об этом.
6. Поставлю ультиматум родителям: либо продолжаю занятия, либо ухожу из дома, прекращаю учебу в школе, объявляю голодовку и т. д.
7. Буду посещать секцию, но попытаюсь обязательно убедить своих родителей в правильности своего выбора, предложив им веские аргументы «за».

VIII. Ваши родители не разрешают вам дружить с мальчиком (девочкой), с которым вам интересно, так как он, по их мнению, из плохой компании. Они категорически настаивают на полном прекращении любого рода общения. Ваше отношение к ситуации?

1. Полностью подчиняюсь желанию родителей и прекращаю общение.
2. Продолжу дружить в тайне от родителей.
3. Продолжу дружить открыто. На запреты родителей не буду обращать внимание.
4. Попытаюсь изменить мнение родителей о своем друге (подруге), объясняя им, почему он (она) мне интересен(на).
5. Буду рассказывать своему(ей) другу (подруге), какими обманными путями можно изменить мнение моих родителей о нём (ней).
6. Постараюсь реально изменить поведение друга (подруги) в лучшую сторону и в соответствии с теми требованиями, которые предъявляют мои родители к моим друзьям.

7. Стану реже встречаться с другом (подругой), а потом и вовсе прекращу общение.
8. Прислушаюсь к мнению родителей и сокращу общение до минимума.
9. Общаться сразу не прекращу, но ближе присмотрюсь к другу (подруге).

IX. Находясь в своей комнате, вы поднимаете трубку параллельного телефона и, не желая того, слышите разговор папы с женщиной. Суть разговора такова, что позвонившая женщина спрашивает вашего папу о том, когда он разведётся и когда они наконец-то законно оформят свои отношения. Из услышанного разговора вы понимаете, что папа изменяет маме. Ваши действия?

1. Затаюсь и буду сохранять молчание.
2. Обязательно расскажу об этом маме.
3. Переговорю с папой и постараюсь получить объяснение.
4. Постараюсь в дальнейшем организовать слежку за папой, чтобы утвердиться или полностью рассеять свои подозрения.
5. Посоветуюсь с лучшим другом или подругой, что мне делать в этой ситуации, и поступлю, как он или она посоветует.
6. Буду шантажировать папу и извлекать для себя выгоду.
7. Постараюсь создавать такие ситуации, когда папа и мама должны быть чаще вместе.
8. Постараюсь найти женщину, которая пытается развести моих родителей, поговорить с ней и убедить оставить в покое мою семью.
9. Переговорю с папой. Расскажу ему, что подозреваю его в измене и объявлю ему бойкот.
10. Расскажу об услышанном разговоре бабушкам и дедушкам. И с их помощью попытаюсь сохранить семью.