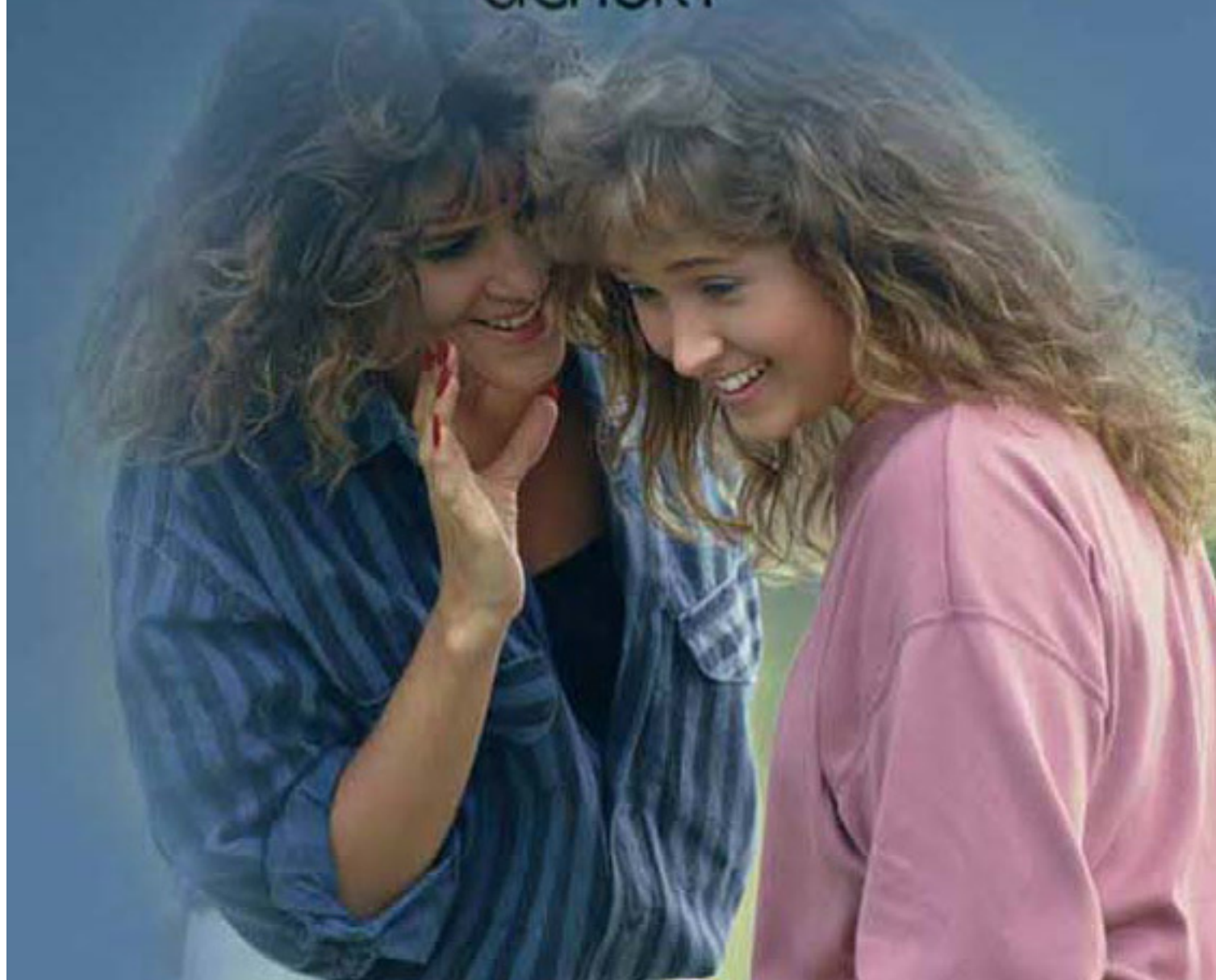


Н.А. Рождественская

# **Способы межличностного познания:**

психолого-педагогический  
аспект



Наталия Рождественская

**Способы межличностного  
познания: психолого-  
педагогический аспект**

«Когито-Центр»

2004

УДК 159.9  
ББК 88.8

**Рождественская Н. А.**

Способы межличностного познания: психолого-педагогический  
аспект / Н. А. Рождественская — «Когито-Центр», 2004

Монография посвящена изучению проблемы познания человека человеком. В ней обобщены многолетние исследования автора и его учеников, в которых анализируются способы межличностного познания, обеспечивающие эффективность понимания людей, прослеживаются истоки их становления, рассматриваются факторы, оказывающие отрицательное воздействие на формирование представлений о другом человеке, предлагаются научно обоснованные методы коррекции межличностного познания у разных категорий людей.

УДК 159.9  
ББК 88.8

© Рождественская Н. А., 2004  
© Когито-Центр, 2004

## Содержание

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| Предисловие                                                           | 5  |
| Часть первая                                                          | 7  |
| Глава I                                                               | 7  |
| Введение                                                              | 7  |
| 1. Стереотипы, их свойства и происхождение. Ошибки<br>стереотипизации | 8  |
| 2. Эталоны, их свойства и генез                                       | 13 |
| 3. Имплитцитные теории личности (ИТЛ)                                 | 14 |
| 4. Межличностное познание как когнитивный процесс                     | 18 |
| 5. Факторы, влияющие на эффективность межличностного<br>познания      | 22 |
| 6. Теории социального интеллекта                                      | 25 |
| 7. Онтогенез межличностного познания. Связь с<br>самопознанием        | 27 |
| 8. Проблема совершенствования само-и-межличностного<br>познания       | 30 |
| 9. Межличностное познание школьников учителями                        | 32 |
| 10. Межличностное познание родителями своих детей                     | 36 |
| Конец ознакомительного фрагмента.                                     | 40 |

# **Н. А. Рождественская**

## **Способы межличностного познания: психолого-педагогический аспект**

### **Предисловие**

Важность изучения проблемы понимания людьми друг друга трудно переоценить. В течение всей своей жизни человек взаимодействует с людьми и вынужден познавать окружающих. Это необходимо и для совместного проживания, и для организации согласованных действий в труде, и для создания семьи, и при проведении досуга и т. д. От качества познания людей в большой степени зависят и успешность человека в профессиональной деятельности, и его психическое состояние, и материальное благополучие, и, можно сказать, счастье всей его жизни. Прикладные исследования в этой области свидетельствуют о том, что житейские способы межличностного оценивания не совершенны. Несмотря на это, до сих пор не разработаны научные основы познания человека в быту, в силу чего человек пользуется несовершенными приемами, которые каждый долго вырабатывает по мере накопления жизненного опыта.

В профессиональной деятельности психологов познание человека опирается на качественную психодиагностику, прежде всего, тесты, позволяющие собирать ценную информацию о человеке, которая используется для отбора персонала, анализа нарушений учебной и трудовой деятельности, диагностики причин девиантного и делинквентного поведения, определения тенденций развития личности и т. д.

Очевидно, что тесты не могут широко использоваться в повседневной практике, а уметь познавать другого человека необходимо всем людям. Как показывают исследования многих авторов, а также практика общения, стихийное овладение этой способностью часто происходит неэффективно (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, G. Allport, M. Cook, R. Tagiury). Следовательно, необходимо создать принципиально новый подход к совершенствованию познания человека человеком. Осознавая всю грандиозность поставленной задачи, мы не претендуем на ее исчерпывающее решение. Вместе с тем, в педагогической психологии накоплен богатый теоретический и эмпирический материал, который позволяет сделать, по крайней мере, первые шаги в этом направлении. Например, используя психолого-педагогические методы, можно проводить работу, направленную на повышение «коэффициента полезного действия» информации друг о друге, которая накапливается у людей в результате их многолетнего общения. Для этого нужно упорядочить эту информацию, привести ее в систему, выделить в ней наиболее существенное, избавить человека от ошибочных представлений, заблуждений, связанных с так называемыми когнитивными искажениями, например, стереотипами, повысить адекватность и точность используемых им понятий, дать необходимые ориентиры для определения значимости различных признаков при оценке избранных свойств человека, сформировать способы межличностного познания, адекватные такому сложному объекту как человек. Исследования, представленные в этой монографии, направлены на решение указанных задач.

Центральной проблемой педагогической психологии является совершенствование человека: развитие его психических качеств, формирование знаний, умений и навыков, повышение качества общения и межличностных взаимодействий (А. А. Бодалев, Л. И. Божович, В. В. Давыдов, И. И. Ильясков, В. Я. Ляудис, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин). В настоящее время педагогические психологи имеют ответы на многие вопросы, связанные с изучением законов формирования познавательной сферы, особенностей семейного воспитания, развития личности, становления педагогического мастерства. Если в свете имеющихся достижений рассмот-

реть исследования в области межличностного познания, то можно легко заметить, что специалисты в области педагогической психологии незаслуженно мало обращаются к проблеме совершенствования данной сферы психической жизни человека. Действительно, педагогическая психология не готова к оказанию полномасштабной помощи всем, кто связан с практикой воспитания и развития личности. В частности, в арсенале педагогических психологов отсутствуют методы работы с родителями и учителями, неосознанно наносящими детям сильные психические травмы из-за неправильного толкования тех или иных причин их поступков. Помимо этого, подрастающее поколение недостаточно эффективно готовится к преодолению жизненных трудностей, связанных с непониманием людьми друг друга.

В отличие от педагогической психологии, в которой наблюдается дефицит исследований посвященных разработке проблемы межличностного познания, силами представителей других психологических дисциплин, прежде всего, общих и социальных психологов, а также специалистов в области психосемантики, изучено значительное количество факторов, объясняющих причины многих ошибок, совершаемых людьми в процессе познания друг друга. Изучены различные эффекты межличностного восприятия, например, эффекты «ореола», «новизны» и «первенства»; рассмотрены механизмы стереотипизации и атрибутирования, порождаемые различными стереотипами (социальными, этническими, групповыми, и т. д.), эталонами типичного представителя какой-либо группы людей, имплицитными теориями личности, а также другими неосознаваемыми, или полуосознаваемыми, или недостаточно хорошоотрефлексированными представлениями о связях между событиями внутренней и внешней жизни.

Известны также работы, посвященные изучению совершенствования межличностного познания. Как правило, в них описываются возможности и преимущества группового тренинга (Ю. Н. Емельянов, Ю. М. Жуков, А. Г. Лидерс, Л. А. Петровская). Теория и практика групповой работы свидетельствует о том, что она является одним из наиболее эффективных методов психологического воздействия на личность. Однако определенный вклад в развитие тренингового метода может внести и педагогическая психология, изучающая психологические закономерности выделения и построения содержания психических процессов.

Как отмечалось выше, богатый эмпирический материал, накопленный в литературе, говорит о том, что проблему межличностного познания можно рассмотреть с позиций психолого-педагогического подхода. Рассмотрение этого феномена в свете логико-методологической и деятельностной теорий усвоения социального опыта (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, И. И. Ильясков), разработанных в педагогической психологии, позволит более глубоко и эффективно проработать проблему повышения качества межличностного познания у представителей разных групп, прежде всего родителей, учителей и подростков. В рамках требований, которые предъявляются к анализу предмета исследования логико-методологической теорией, межличностное познание рассматривается как структурное образование, имеющее определенные свойства и обусловленное воздействием определенных условий и факторов. В свете деятельностной теории усвоения межличностное познание описывается как вид познавательной деятельности, структура которой определяется такими компонентами, как мотивационный фактор, состав и последовательность определенных мыслительных действий и операций, результат, а также ориентировочная основа.

Таким образом, именно психолого-педагогический анализ позволяет подойти к решению проблемы совершенствования межличностного познания не только с точки зрения изучения метода или формы работы с людьми, но и с позиции построения содержания мыслительной деятельности, направленной на познание другого человека, и выделения ее модельных характеристик. В монографии изучаются способы межличностного познания, выделенные теоретическим путем на основе анализа эмпирических исследований, а также требований, предъявляемых к организации процесса познания логикой науки и деятельностной теорией усвоения знаний.

# **Часть первая**

## **Теоретический анализ проблемы межличностного познания**

### **Глава I**

#### **Межличностное познание: обзор литературы**

##### **Введение**

Проблема познания человеком человека изучается многими психологическими дисциплинами: общей, социальной, возрастной и педагогической психологией, психолингвистикой и другими. (Андреева Г. М., 2000; Бодалев А. А., 1983; Дубровина И. В., 1987; Шмелев А. Г., 1983; Петренко В. Ф., 1988; Столин В. В., 1983). Понятие «межличностное познание» рассматривается в психологии как процесс взаимопонимания, и имеет несколько синонимов: межличностное познание, межличностная перцепция, восприятие человека человеком, межличностное восприятие, социальная перцепция. По всеобщему признанию специалистов, ни один из этих терминов не является совершенным (Андреева Г. М., 2000; Бодалев А. А., 1983; Cook M., 1979; Tagiury R., 1969).

Многие авторы подчеркивают, что познание человека как особого объекта во многом схоже по своим основным законам с познанием любого предмета. Однако оно имеет и свои особенности. В ходе этого процесса, прежде всего, происходит оценивание его внутренних свойств, и мыслительные процессы превалируют над перцептивными. Таким образом, термин «восприятие» в его общепсихологическом и общепринятом значении не описывает данное явление. Использование термина «межличностное познание» также представляется неудачным (по выражению М. Кука, «претенциозным»), так как понятие «познание» характеризует более сложные процессы, чем мыслительная операция, которая часто используется при оценивании другого человека и сводится к приписыванию ему определенного свойства на основе его предполагаемой связи с каким-то одним внешне выраженным признаком, например, цветом глаз. (Cook M., 1979). В нашем исследовании мы используем термин «межличностное познание», поскольку оно посвящено изучению совокупности когнитивных способов, обеспечивающих адекватность понимания личностных особенностей людей. Термины «межличностное познание», «познание людьми друг друга», «межличностное восприятие», «восприятие человека человеком», «межличностное оценивание» и «оценивание людьми друга» используются как синонимы.

Межличностное познание – явление многоплановое: оно зависит и от определенных личностных качеств субъекта и объекта общения, и от условий, в которых оно протекает, и от способностей обоих партнеров по общению сопереживать друг другу, и от их предшествующего опыта и т. д. Вместе с тем, многие авторы, изучающие различные стороны межличностного познания, выделяют в нем, прежде всего, два аспекта – когнитивный и аффективный. Деление это условно, так как познание человека находится в неразрывной связи с отношением к нему. Это отношение, ведущее место в котором принадлежит эмоциональному компоненту, может и определять характер взаимодействия людей, и быть его продуктом. Помимо этого, ряд авторов выделяют еще два компонента: поведенческий и мотивационный. Поведенческий рассматривается как производный от первых двух; мотивационный – обеспечивает направлен-

ность межличностного познания (Бодалев А. А., 1965; Коломенский Я. Л., 1969; Ломов Б. Ф., 1975; Обозов Н. Н., 1981).

Опираясь на логико-методологический и деятельностный подходы к усвоению социального опыта, разрабатываемые в рамках отечественной педагогической психологии, (Гальперин П. Я., 1958, 1959, 1965; Талызина Н. Ф., 1975; Ильясов И. И., 1986), мы рассматриваем межличностное познание как вид познавательной деятельности, обладающей определенными свойствами и определяемой совокупностью внутренних и внешних условий и факторов. Межличностное познание как деятельность имеет следующую структуру: цель, предмет, средства, операционный состав, продукт, а также ориентировочную основу деятельности (ООД) – адекватное представление о сути всех перечисленных компонентов. (Гальперин П. Я., 1958; Ильясов И. И., 1986; Талызина Н. Ф., 1975).

**Цель межличностного познания** – оценка отдельных личностных свойств человека и(или) их совокупности, анализ его психического состояния, установление причин его поведения, определение пригодности к выполнению какой-либо деятельности, прогнозирование динамики развития личности и т. д.

**Предмет** – деятельность, поступки, привычки, вербальные и невербальные проявления личности и прочее.

**Средства** – знания о психических особенностях и состояниях личности и способах их оценки.

**Операционный состав.** *Ориентировочные действия* – совокупность действий, направленных на анализ различных проявлений личности (наблюдение, беседа, анализ поступков, процесса и результатов деятельности). *Исполнительные действия* – действия, направленные на достижение цели субъекта познания.

**Продукт** – образ другого человека, конкретные представления о личностных свойствах, психическом состоянии, причинах поведения, качестве его деятельности и прочее.

В обзоре литературы анализируются исследования, в которых рассматриваются определенные компоненты межличностного познания как деятельности, которые анализируются с точки зрения ошибок, совершаемых людьми в общении, и факторов, обеспечивающих его эффективность.

## 1. Стереотипы, их свойства и происхождение. Ошибки стереотипизации

К изучению стереотипов приступили с момента выхода в свет книги У. Липпмана «Общественное мнение» в 1922 г. (Lippmann, 1922), давшей сильный импульс к эмпирическим исследованиям в области межличностного восприятия. Книга написана живым литературным языком и содержит много примеров того, как протекает процесс усвоения знаний о мире, выработанных обществом, какое влияние полученные знания оказывают на отражение социальных явлений в сознании людей, какие ошибки они при этом совершают. Здесь мы коснемся лишь тех положений У. Липпмана, которые имеют прямое отношение к изучению ошибок, совершаемых людьми в процессе межличностного познания. (Детальный критический анализ взглядов Липпмана дан в работах П. Н. Шихирева (Шихирев П. Н., 1978, 1979)).

В концепции Липпмана можно выделить два вида знаний, на которые человек опирается при познании любых явлений социальной жизни. Прежде всего, это информация, которую он приобретает в процессе собственной жизни. Но эта информация дает далеко не полное представление о мире, «поскольку окружающая действительность слишком велика, слишком сложна и изменчива» (204, 8), а возможности личного опыта ограничены. Пробелы в знаниях, полученных в личном опыте, человек заполняет информацией, черпаемой из различных источников человеческой культуры; но и этот вид знаний также не совершенен – он часто



дает искаженное представление о мире. Несмотря на это, такие представления имеют большую устойчивость и используются людьми в качестве «кодов» (или критериев оценки) явлений, фактов и событий окружающей действительности. Такие ригидные коды – знания, усваиваемые в готовом виде, У. Липпман назвал «стереотипами».

Рассматривая вопрос о формировании стереотипов, автор наиболее детально анализирует одну из причин их неадекватности. Он указывает, что с самого начала стереотипы адекватно отражают лишь некоторые из сторон общественной жизни. Отмечая существенные недостатки стереотипного мышления, автор тем не менее настаивает на том, что отказ от всех стереотипов расстроил бы всю человеческую жизнь, так как с одной стороны, мир достаточно «однообразен», а с другой – «экономия внимания» необходима и неизбежна. Совершенствование познания окружающей действительности автор связывает с наличием у людей определенного отношения к применяемым ими стереотипам. Рассматривая проблему усвоения стереотипов, У. Липпман отмечает, что часто они некритически заимствуются от авторитетных людей, и это обстоятельство, в частности, умело использует пропаганда: посредством привлечения внимания людей к искусственно создаваемым конфликтам она оставляет в тени существенные, но не выгодные для данного общества стороны рассматриваемого вопроса. Таким образом, У. Липпманом были поставлены проблемы изучения содержания стереотипов, их происхождения, адекватности, устойчивости, а также качества познавательной деятельности, основанной на применении стереотипов при оценке людей и явлений окружающей действительности.

Работа Липпмана оказала огромное влияние на умы зарубежных психологов. Последовали экспериментальные исследования, в которых стереотипы подверглись всестороннему изучению, но в качестве объекта исследований использовались, главным образом, так называемые «этнические предрассудки», и в этой связи понятие стереотипа сузилось. Под стереотипом стали понимать «набор черт, относительно которых большой процент людей считает, что они соответствуют определенному классу индивидов» (Vernacke E., 1957, 330); «популярное понятие, обозначающее приблизительную группировку людей с точки зрения какого-то легко различаемого признака, поддерживаемое широко распространенными представлениями относительно свойств этих людей, классифицируемых определенным образом» (Шибутани Т., 1959, 99). В дальнейшем содержание, вкладываемое в понятие «стереотипы», опять расширилось (Андреева Г. М., 2000; Бобнева М. И., Шорохова Е. В., 1979; Щедрина Е. В., 1989).

Выделяются стереотипы восприятия общественных явлений и людей. Последние распадаются на две категории: стереотипы, характеризующие личностные и индивидуальные особенности людей как членов определенных социальных и политических групп и стереотипы, характеризующие личностные особенности людей по их физическим качествам, оформлению внешности и т. д.

Стереотипы рассматриваются как разновидности так называемых «социальных установок» и изучаются во взаимосвязи трех составляющих их компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого. В ходе исследования когнитивного компонента социальная установка анализируется с точки зрения ее содержания. Поведенческий (коннотативный) компонент установки характеризует готовность человека к определенному поведению по отношению к объекту. Аффективный компонент установки (называемый также чувственным или эмоциональным) выражает положительное или отрицательное отношение человека к объекту познания и придает установке оценочный характер. С позиций трехкомпонентности выделяется два вида стереотипов: полные и неполные. Полные включают все три компонента. К неполным стереотипам относятся такие, в которых отсутствует хотя бы один из вышеназванных компонентов (Предвечный Г. П. и Шерковин Ю. А., 1975).

Существуют различные разновидности стереотипов. К настоящему времени изучены этнические, ролевые, половые, возрастные, статусные и некоторые другие стереотипы. Также

установлено, что стереотипные суждения высказываются о людях с бородой, очками, широким лбом, полным телом, физически привлекательных, использующих косметику, имеющих определенные имена и даже расширенные зрачки (Бодалев А. А., 1983; Грачева А. М., Нистратов А. А. и Собкин В. С., 1990; Знаков В. В., 1990; Каган В. Е., 1989; Левкович В. П., 1986; Петренко В. Ф., 1986; Собкин В. С., Шмелев А. Г., 1986; Brunner J., Permuter Y., 1957; Gaertner S., 1975; Gollin E., 1958; O'Leary V., 1975; Malikiozi V., Ryckman R., 1976; Sarbin T., 1954; Secord P., Backman S., 1964; La Violette E., Sibvert K., 1951). Выделяются различные классификации стереотипов. Так, В. Н. Панферов (Панферов В. Н., 1982) подразделяет стереотипы на три вида: антропологические, социальные, эмоционально-экспрессивные. А. А. Реана выделяет шесть групп стереотипов: антропологические, этнонациональные, социально-статусные, социально-ролевые, экспрессивно-эстетические, вербально-поведенческие (Реан А. А., 1990). О. Г. Комарова – три вида: этнические, полоролевые, профессиональные (там же).

Стереотипы исследуются с точки зрения: 1) их содержания, «в котором отражаются идеологические и психологические образчики духовного мира различных групп»; 2) адекватности; 3) выявления факторов, влияющих на их формирование (идеологических, эмпирических, политических и т. д.); 4) выяснения роли стереотипов в процессе познания вообще и людей, в частности (Ядов В., 1970; Солдатова Г. У., 1988). Указанные вопросы входят в круг задач, решаемых как в психологических, так и социологических исследованиях, только рассматриваются они в разных плоскостях. Помимо этого, психологами анализируются психические детерминанты устойчивости стереотипов, особенности мыслительной деятельности, опирающейся на стереотипы.

Следует отметить, что вопрос о разведении социологического и психологического подходов к изучению стереотипов неоднократно обсуждался в литературе. Так, еще в 1948 году Креч и Крачфилд, указывая на важность разведения двух плоскостей рассмотрения проблемы, отмечали, что «с точки зрения первого подхода стереотипы изучаются как некоторая тенденция к широкому распространению в обществе. Это – социолого-статистический подход к пониманию данного понятия, и оно может изучаться, например, в таких работах, где подсчитывается количество людей, которые верят в то, что блондины менее интеллектуальны, чем брюнеты. Примером второго подхода может служить изучение „тенденции какого-либо убеждения к упрощенности его содержания и пренебрежению объективными фактами“» (Krech D., Crutchfield R., 1948, 171). Необходимость в двух подходах к изучению стереотипов авторы объясняют тем, что при их смешении из поля зрения исследователей могут выпасть «реальные психологические процессы, посредством которых реальные стереотипизированные убеждения зарождаются и функционируют в умах отдельных людей» (там же, 172).

В социальной психологии предпринимались попытки изучения механизмов порождения стереотипов. Однако на сегодняшний день не существует общепринятой концепции, объясняющей их происхождение. В рамках исторического подхода развивается, например, точка зрения, что эксплуатация европейцами колониальных народов привела к созданию «теорий», оправдывающих их владычество, появилось учение о высших и низших расах, о ведущей роли первой и т. д. Не умаляя достоинства этого объяснительного принципа, Оллпорт отмечает, что он не показывает, почему предрассудки не одинаковы по отношению ко всем эксплуатируемым народам. Он считает, что определенную лепту в решение этого вопроса вносят социологи и антропологи, которые рассматривают появление стереотипов в социально-культурном аспекте: они изучают как традиции, плотность населения, типы контактов, которые существуют между группами, влияют на появление стереотипов (Allport G., 1958).

Во Франции большое распространение получила концепция «социальных представлений», имеющая немалое значение и для изучения закономерностей происхождения стереотипов. Теоретики данной школы исходят из обусловленности общественного сознания соци-

альными условиями жизни, связанными с этическими, правовыми, эстетическими нормами, регулирующими взаимосвязи группы и индивидов. (Донцов А. И. Емельянова Т. П., 1986).

Одной из характерных черт ранних исследований, посвященных стереотипам, является то, что они рассматривались лишь как неадекватные обобщения. (Например, по свидетельству Г. Оллпорта, в одном из местечек Калифорнии был распространен стереотип армянина как бесчестного, лживого и коварного человека. Но после проведения исследования, в котором была предпринята попытка найти объективное подтверждение этому суждению, было обнаружено, что в «Ассоциации торговцев» армяне пользовались таким же доверием, как и другие ее члены (Allport G., 1958, с. 185). В дальнейшем в результате многочисленных исследований было показано, что стереотипы могут быть как неадекватными, так и адекватными. Взгляды многих авторов на проблему адекватности стереотипов не раз анализировались в литературе (Бодалев А. А., 1983; Шорохова Е. В., Бобнева М. И., 1986; Предвечный Г. П. и Шерковин Ю. А., 1975; Стефаненко Т. Г., 1999; Argyle M., 1973; Crow W., 1957; Soskin W., 1959; La Violette E., Sibvert K., 1951).

Можно выделить несколько причин неадекватности стереотипов: часть стереотипов с самого начала неадекватно отражают суть явлений; ряд стереотипов, будучи вначале адекватными, со временем «устаревают», в силу того, что и отдельные люди, и группы людей развиваются и изменяются. Следует помнить также, что и так называемые «адекватные» стереотипы являются «неполноценными обобщениями», поскольку они содержат ограниченный набор существенных признаков. Необходимо также учитывать возможность некорректного применения стереотипов. Указанные и некоторые другие особенности стереотипов предъявляют определенные требования к организации познавательной деятельности человека, использующего стереотипы (Рождественская Н. А., 1986; Писаренко В. М., Рождественская Н. А., 1998; Рождественская Н. А., Десев Л., 1989). Одной из основных причин низкого качества познания людей является такая особенность мышления, как его некритичность. Отсутствие критического подхода к стереотипам проявляется в том, что они приписываются объекту познания без выявления его индивидуальных особенностей – человеку как бы сразу навешивается определенный «ярлык».

В начальный период подъема интереса психологов к данному феномену устойчивость стереотипов чрезвычайно преувеличивали. Например, в одной из фундаментальных работ по социальной психологии утверждалось, что если человек с предубеждением относится к ирландцам, лица которых он представляется себе широкими и «кабаноподобными», то «он может видеть эти свойства в любом человеке, о котором говорят, что он ирландец» (Krech & Crutchfield, 1948, 480). В дальнейшем от такой крайней позиции отошли, и в настоящее время известно много исследований, направленных на выявление условий, способствующих как устойчивости, так и изменению стереотипов (Агеев В. В., 1989; Стефаненко Т. Г., 1999; Bond M., 1985; Jones E., de Charms R., 1957; Newcome T., 1943; La Violette E., Sibvert K., 1951). При этом наибольший интерес исследователи проявляют к изучению таких стереотипов, как этнические (Артамонов В. И., 1989; Асмолов А. Г., Шлягина Е. И., 1989; Богомолова Н. Н., Стефаненко Т. Г., 1989; Левкович В. П., 1990; Левкович В. П., Панкова Н. Г., 1985; Оконешникова А. П., 1988; Солдатова Г. У., 1988; Шихирев П. Н., 1989) и гендерные (Deaux K. Major B., 1987; Gackebach J., Auerbach S., 1985; Grosby F., Herek G., 1986; Olovi A, 1985; Sergius P., Cody J., 1985; Stein D., Morrison T., 1985).

Изучение работ, посвященных выявлению условий, способствующих снижению устойчивости стереотипов, показывает, что оно обуславливается двумя типами факторов: социальными и психологическими. К социальным факторам относятся образовательный ценз субъекта познания и широкая пропаганда научных знаний о сущности стереотипов средствами массовой информации и культуры. Установлено, в частности, что чем выше образовательный ценз

людей, тем менее устойчивы их этнические предрассудки (Harding J., Proshansky H., Kutner B., 1969).

Влияние результатов пропаганды социологических и социально-психологических исследований на перестройку стереотипов подтверждается следующими фактами. В 1933 и 1951 годах в Принстонском университете было проведено два одинаковых исследования (Gilbert G., 1951; Katz D., Braly K., 1933). Студентам предлагалось выбрать из 84 черт личности такие, которые наиболее характерны для следующих 10 национальных групп: американцев, китайцев, англичан, немцев, ирландцев, итальянцев, японцев, евреев, негров, турок. Самым важным результатом исследования 1933 года было установление высокой согласованности в приписывании личностных свойств различным национальным группам даже теми студентами, которые никогда не имели с ними контактов.

В исследовании 1951 года было показано, что студенты нового поколения проявили гораздо меньше желания характеризовать этнические группы. Некоторые испытуемые просто отказались от выполнения задания; другие согласились отвечать на вопросы экспериментатора, но при этом утверждали, что они описывают всего лишь групповые тенденции, которые для большого количества индивидов не характерны; еще одна часть испытуемых констатировала, что они просто передают то, что говорят люди, а не то, во что верят сами.

Однако было бы неверно утверждать, что проблемы этнических предрассудков не существует. Во многих работах, где применяются более тонкие методики, чем прямое анкетирование, показано, что они продолжают влиять на поведение людей. Например, Секорд П., Бивен У., Кац Б. предъявили ученикам средней школы фотографии 10 людей в последовательности, соответствующей оттенкам их кожи – от темно-коричневого до практически белого. В штатах Атланта и Джорджия все десять картинок получили одинаковые описания: «суеверный, ленивый, эмоциональный, аморальный». Таким образом был подтвержден старый расистский принцип, который гласит, что даже незначительная доля примеси негритянской крови делает белого человека негром (Secord P., Bevan W., Katz B., 1956).

В другой работе, выполненной Бенсоном П., Карабеником С. и Лернером Р. испытуемые белой расы находили в телефонной будке большого аэропорта забытый кем-то конверт. На нем был указан адрес назначения. Внутри кроме письма находилась фотография владельца, на которой легко можно было определить его расу. Установлено, что испытуемые гораздо чаще не отправляли письма, принадлежащие людям негритянского происхождения (Benson P., Karabenic S., Lerner R., 1976). Аналогичные результаты получены и в других исследованиях (Riordan S., Games M., Dunaway F., 1990).

Эти данные, в частности, привели к постановке вопроса об изучении «ослабленного» воздействия стереотипов (Broadlock & McPartland, 1987; Rinder, 1986; Sniderman & Tetlock, 1986; Sniderman & Philip, 1986). Стало очевидным, что несмотря на то, что пропаганда научного подхода к пониманию сущности стереотипов (как содержащаяся в этих работах, так и попадающая на страницы популярных массовых изданий) не всегда оказывается эффективной, тем не менее в определенной степени ученые все же могут воздействовать на перестройку общественного сознания. Поэтому не случайно в американской социальной психологии выполнено немало исследований, посвященных стереотипам и направленных на изучение отрицательных и положительных общественных реакций на поведение тех, кто принадлежит к определенному классу, наделенному стереотипами восприятия (Bielby W., 1987; Deutsch C., 1986; Feagin J., 1987; Pettigrew T., 1985; Sireh K., Nirmala J., 1985; Smith, 1987; Vaux A., 1985).

Как указывалось выше, выделяется ряд психологических факторов, способствующих изменению стереотипов (Воронкина С. И., 1985; Кукосян О. Г., 1985; Рубин Дж., Колб Д., 1990; Кузьмин Е. С., Семенов В. Е., 1979; Хараш А. У., 1980; Brunner J., Permuter Y., 1957; Niles H., 1985). К ним относятся общение и совместная деятельность с субъектом познания; объединение людей во имя общезначимой цели; увеличение знаний об объекте общения; неко-

торые факторы групповой динамики, являющиеся результатом межнационального группового взаимодействия; определенные черты личности; сильные эмоциональные впечатления. Вместе с тем, установлено, что дефицит общения, такие черты личности как авторитаризм и замкнутость, состояние фрустрации, способствуют косности стереотипов (Кондратьева С. В., 1980; Шибутани Т, 2002; Allport G., 1958; Bond M., 1985; Rocheach M., 1985; Tagiury R., 1969).

Устойчивость стереотипов в большой степени зависит от их аффективных компонентов. В целом, следует отметить, что в процессе стихийной перестройки стереотипов под влиянием способствующих этому процессу факторов, изменение стереотипов протекает медленно и болезненно. Так, в одном из наших исследований мы установили, что достаточно большое количество абитуриентов, поступающих в МГПИ (более 50 человек из 100) имели широко распространенное представление о студенте как о веселом, жизнерадостном человеке, жизнь которого в значительно большей степени, чем в действительности, наполнена культурно-просветительскими и развлекательными мероприятиями. Это представление они усвоили от взрослых: родителей, учителей, старших братьев, сестер и т. д. Такая стереотипная настройка первокурсников на неадекватное представление об образе жизни студента затрудняла их адаптацию к трудностям обучения в вузе. Эта (и только эта) часть студентов выражала недовольство организацией досуга в институте. Несоответствие между ожиданиями и реальностью вызывало у них настолько сильные переживания, что они воспринимали период обучения в вузе как время, когда им «приходится терять лучшие годы жизни» (Рождественская Н. А., 1981). Следует отметить, что в настоящее время подобные стереотипы называют «мифами» обыденного сознания.

## 2. Эталоны, их свойства и генез

Как отмечалось выше, У. Липпман указывал на то, что часть знаний о мире и, в частности, о людях, формируется в личном опыте. К разряду таких знаний прежде всего следует отнести так называемые «эталоны» (по терминологии А. А. Бодалева) или «адекватные генерализации» (по терминологии Г. Олпорта) (Бодалев А. А., 1970; Allport G., 1961). «Эталоны, которые человек применяет в качестве мерки, оценивая окружающих его лиц, является персонифицированным выражением его нравственно-эстетических и антропологических требований к людям, его более или менее осознаваемых представлений о том, как должны выглядеть внешне и как должны себя вести (выполнять разные обязанности и использовать свои права) люди, входящие в конкретную социальную общность – мужчины и женщины, молодежь и старики, учащиеся и преподаватели, начальники и подчиненные, ученые и работники сферы обслуживания и т. д.

Названные оценочные эталоны не сводятся к имеющимся у человека знаниям характеристик идеального представителя конкретной социальной общности – настоящего учителя, блестящего специалиста, способного руководителя и т. д. У каждого человека формируются „представления – образы“ людей, которые более или менее отстоят от лица, идеально воплощающего данную социальную общность: плохой учитель, посредственный специалист, руководитель-бюрократ и т. д.» (Бодалев, 1971, с.19). Следует отличать понятие «эталона» от других научных понятий о типах людей и типичных образов, создаваемых искусством. А. А. Бодалев справедливо считает, что создание научных понятий о типах людей и образов типичных представителей каких-либо групп населения – это сознательная работа, направленная на выделение некоторых свойств, характеризующих группы людей в определенном отношении. Формирование же эталонов или представлений о людях в быту обычно протекает стихийно в процессе приобретения человеком жизненного опыта, в ходе его деятельности и общения.

Как уже отмечалось, в ряде работ термин «эталон» используется в ином, нежели у А. А. Бодалева, смысле. Так, С. П. Безносков называет эталоном систему «нормативных требований, которые предъявляются к данной категории специалистов и руководителей» (Безносков С. П.,

1977). Г. И. Терехова, изучающая связь между эталонами и видами социального лидерства в производственном коллективе, рассматривает в качестве эталонов лидера представления об «образцовом», «идеальном» руководителе (Терехова Г. И., 1975).

Рассматривая проблему адекватности эталонов, следует остановиться на анализе исследований, в которых изучаются различные факторы, влияющие на формирование правильных представлений о людях. Прежде всего – это совместная деятельность и общение (Бодалев А. А., 1970, 1983; Романов К. Д., 1986). Экспериментально было показано, что учителя, проработавшие много лет в начальной школе, точнее отражают многообразие существенных свойств школьников младших классов и хуже – существенные стороны личности подростков. И наоборот, у учителей, работающих в старших классах, эталоны старшеклассников адекватнее, чем эталоны детей младшего школьного возраста (Бодалев А. А., 1970). Н. И. Лысенко установила, что «эталон личности общественника в представлениях студентов, имеющих большой опыт общественной работы, психологически информативнее и богаче по содержанию, так как в нем отражено знание не только собственной личности (как это имеет место при описании себя в качестве общественника), но и аккумулированы знания о других общественниках» (Лысенко Н. И., 1989, с.157).

Л. Д. Ершова, в ходе проведенного ею исследования, в котором изучалось влияние биографических данных студентов 1 и 4 курсов на их способность понимать детей, показала, что студенты, вышедшие из многодетных семей и на протяжении многих лет принимающие участие в общественной работе, дают наиболее адекватные оценки детям (Ершова Л. Д., 1979). Р. В. Кэрт, анализируя становление взаимо- и самооценок учащихся группы токарей-универсалов в профтехучилище, установил, что если на первом курсе ученики больше ориентируются на «общечеловеческие» качества, то «на втором и третьем годах обучения в структуре взаимооценок начинают преобладать профессионально-деловые качества хорошего товарища по работе, рабочего» (Кэрт Р. В., 1980, с. 134). (Исследования, проводимые на школьниках того же возраста, этой тенденции не выявляют).

Т.К. Комарова, изучавшая роль эталонов в педагогической деятельности учителя, пришла к выводу, что эталоны можно рассматривать «как индикатор личностной готовности педагога к воспитательному взаимодействию со школьниками» (Комарова Т.К., 1997, с. 95). Определяя цели и стратегии воспитания, эталоны являются основой для выявления индивидуально-личностных особенностей учащихся и применения адекватных педагогических воздействий на него.

Эталоны, как и стереотипы, характеризуются устойчивостью. Например, показано, что в школьном возрасте изменение «установок, которые несут на себе печать опыта общения школьников, происходит трудно и длительно и требует значительных и, главное, наглядных контрпоступков» (Кирпичник А. Г., 1975, с.110).

### **3. Имплититные теории личности (ИТЛ)**

Под имплититными теориями личности (ИТЛ) понимают житейские представления человека о личности, как правило, неосознаваемые и формирующиеся стихийно (Петренко В. В., 1988; Шмелев А. Г., 1983; Cook M., 1979). Как отмечалось выше, проблема ИТЛ стала интенсивно разрабатываться после того, как у психологической общественности Америки наступил период «охлаждения» к оценочным шкалам, широко распространившимся в практике отбора в армию, сферах образования и производства. Специалисты в области психотехники заметили, что, оценивая своих учеников по определенным шкалам (качествам или параметрам), учителя хорошим ученикам приписывали только хорошие качества (способный, прилежный, аккуратный), плохим – плохие. То же относится и к оценкам, которые получали различные рабочие и служащие на производстве и в организациях. Таким образом, был сде-

лан вывод, что оценки, которые познаваемый человек получает с помощью оценочных шкал, могут иметь мало общего с тем, каким набором личностных качеств он действительно обладает. Вскоре стало очевидным, что если с помощью оценочных шкал нельзя добиться успеха в получении объективной информации о человеке, то они являются весьма эффективным методом изучения того, как люди воспринимают друг друга.

Следует указать, что исследования в области ИТЛ – это достаточно самостоятельная ветвь психологии. Это связано с тем, что в большинстве исследований, посвященных этой проблеме, применяются похожие друг на друга процедуры, основанные на математической обработке данных методом корреляционного, кластерного или факторного анализа. В этой связи следует отметить, что нередко исследования проводятся с целью изучения возможностей применения математики и не выходят за рамки интересов узких специалистов. Ценность этих исследований состоит в том, в них разрабатывается математический аппарат, с помощью которого можно одновременно учитывать влияние большого количества переменных.

Как правило, применяется несколько методик изучения ИТЛ. Наиболее известны две из них – метод личностного семантического дифференциала Ч. Осгуда (ЛСД) (Осгуд Ч., Сеси Дж., Танненбаум П., 1972; Osgood Ch., Seci J., Tannenbaum P., 1957) и тест личностных конструктов (ТЛК) (Kelly G., 1955). Их достоинства и недостатки достаточно хорошо изучены и описаны (Столин В. В., Шмелев А. Г., 1984). Основные различия между этими процедурами состоят в том, что в ЛСД черты, которые оцениваются в людях, задаются экспериментатором (испытуемый получает готовый список прилагательных в виде набора биполярных шкал, по которым он должен оценивать человека). В ТЛК – испытуемый сам называет качества, по которым сравнивает оцениваемых им людей. Результаты шкалирования в ЛСД и сравнения в ТЛК подлежат математической обработке. Следует указать, что тест ТЛК доступен только тем испытуемым, которые имеют большой активный словарный запас. ЛСД не имеет стандартного, пригодного для любой экспериментальной ситуации набора биполярных шкал, поэтому каждый раз шкалы составляются заново, в зависимости от целей и задач исследования. Как считают отечественные и зарубежные авторы, ТЛК больше пригоден для изучения более тонких индивидуальных различий между людьми, а ЛСД – для изучения групповых особенностей. В дальнейшем стали создаваться модели, объясняющие взаимосвязь между чертами личности, составляющими имплицитные теории и познавательно-аффективными процессами, а также поведением человека (Dweck K., Leggete E., 1988).

Одним из вопросов, который обсуждается в литературе, является вопрос о происхождении стереотипов и ИТЛ в культуре. На первый взгляд может показаться, что он не имеет прямого отношения к кругу вопросов, представляющих интерес для специалистов в области совершенствования познавательных процессов. Однако практика показывает, что использование данных этих исследований в процессе формирования научных представлений о личностных особенностях способствует более эффективному и быстрому вытеснению неправильных житейских понятий.

Рассматривая вопрос о порождении ИТЛ общественной практикой, следует указать на два источника их происхождения. Первый связан с психологическими теориями личности. В этой связи достаточно вспомнить устаревшие теории физиогномики или кречмеровскую концепцию связи между определенным типом личности и конституционным строением тела (Кречмер, 1924). Влияние кречмеровских взглядов, в частности, прослежено в одном из исследований А. А. Бодалева. Так, три из 25 учителей, отвечавших на вопрос: «Какого человека можно считать умным?», указали на значительную роль внешнего облика человека для оценки данного качества. Один из них сказал: «У умного – высокий лоб, внимательные глаза (острый взгляд...)» (Бодалев А. А., 1970, с.106). Как видно из этого примера, устаревшие подходы к оценке личностных особенностей сохраняются даже среди людей, которые изучают основы научной педагогики и психологии. Вторым источником порождения новых ИТЛ явля-

ется изменение взглядов на общественные явления. Это положение подтверждается современной эволюцией взглядов в нашем обществе на иерархию понятий классовой и общечеловеческой справедливости (Брушлинский А. В., 1990). Из этого, в частности, вытекают и новые подходы к оценке личностных качеств различных групп людей (например, иное отношение к понятию «предприниматель»).

Помимо этого, как уже отмечалось выше, в литературе обсуждается проблема адекватности ИТЛ. Отмечается, что они нередко содержат неадекватные представления, заимствованные из устаревших теорий личности. Неадекватные ИТЛ также формируются под воздействием неправильных обобщений. На основе обобщения незначительного количества случаев человек делает неправомерный вывод о закономерной связи между определенными психическими свойствами, которые лишь иногда, а не постоянно сопутствуют друг другу. Например, он несколько раз сталкивался с интеллектуально высокоразвитыми людьми, отличавшимися аккуратностью. Он делает вывод: все аккуратные люди – интеллектуалы. Результатом ограниченного опыта взаимодействия с людьми, как отмечает М. Кук, является обобщение по аналогии, которое широко распространено среди людей (Cook M., 1979). Например, если среди друзей человек пользуется авторитетом, то он уверен, что и незнакомые люди будут относиться к нему с таким же уважением.

Еще одним источником неадекватных представлений о людях являются авторитетные люди. Их ошибочные представления о личностных особенностях некритически заимствуясь, также некритически используются при оценке людей (там же). Безусловно, авторитеты могут являться источником и правильных представлений о людях. Разумеется, правильные представления рождаются и в личном опыте человека при условии достоверности его наблюдений и адекватности выборки. Кроме того человек может заимствовать адекватные представления из научных теорий, которые «являются правильными тогда, когда правильны их посылы. Безусловно, научная психология намного выиграла бы, если бы смогла развести свои теории и иррациональные представления» (там же, с.95).

Как уже отмечалось выше, проблема изучения ИТЛ в определенной степени возникла благодаря появлению специальных процедур, позволяющих проводить исследования в данном направлении. Можно сказать, что с конца 40-х, начала 50-х годов было проведено немало экспериментальных работ, раскрывающих возможности данного подхода к изучению определенных тенденций в межличностном познании. На фоне этих исследований бросается в глаза достаточно небольшое число экспериментальных исследований, посвященных содержательному анализу конкретных представлений людей о различных личностных качествах. Вместе с тем, справедливости ради следует сказать, что эти данные все-таки имеются в литературе как побочный результат изучения ряда других проблем, например, когнитивной сложности (см. ниже).

К их числу прежде всего относится ставшее уже, наверное, хрестоматийным (поскольку имеет большой индекс цитирования как в нашей стране, так и за рубежом) исследование Уиггинса Н., Хоффмана П. и Тейбера Т. (Wiggins N., Hoffman P., Taber T., 1969), которые изучали критерии оценки интеллекта. Испытуемым предлагалось оценить интеллект студентов. 2/3 испытуемых в качестве критериев оценки использовали их словарный запас и академические успехи в учебе, которые, с точки зрения авторов, являлись наиболее подходящими критериями. Большинство оставшейся части испытуемых судили об интеллекте студентов по признакам, не имеющим отношения к силе интеллекта – их социальному статусу и положению. Несколько испытуемых оценивали студентов с помощью таких неадекватных критериев, как эмоциональная устойчивость.

Интересные результаты получены Розенбергом и Седлаком, которые установили, что американские студенты при оценке друг друга связывают такие качества, как «беспечный» и



«умный», «отзывчивый» и «разговорчивый», «вежливый» и «вдумчивый», «гордый» и «ответственный» (Cook M., 1979).

В целом, можно отметить, что исследования, посвященные изучению ИТЛ, развивались в направлении изучения точности и когнитивной сложности межличностного восприятия, а также совершенствования математического аппарата обработки анкетных данных (Артемьева Т. Ю., 1987; Воронин А. Н., 1989; Жуков Ю.М., 1982; Похилько В. М. и Федотова Е. О., 1984; Шмелев, 1983; Kenny D., 1984; 1994). «Когнитивная сложность» – это количество независимых характеристик, по которым оцениваются люди (Cook M., 1979). Как отмечают многие авторы, когнитивно простой человек видит мир в черно-белых красках и делит людей лишь на хороших и плохих. Когнитивно сложные люди оценивают других по нескольким параметрам, например, отношению к людям, интеллекту, общительности и стилю жизни. Они могут интегрировать противоречивую информацию о людях и не столь упрощают картину мира, как это делают когнитивно простые люди. Вместе с тем, корреляционные связи между когнитивной сложностью и интеллектом не установлены (Столин В. В. и Шмелев А. Г., 1984; Шмелев А. Г., 1983). С понятием когнитивной сложности соотносится понятие дифференцированности межличностного восприятия. (Петренко В. В., 1988). Выделяют два типа когнитивной сложности: параметричность (число независимых характеристик, которые используются для описания объектов восприятия) и дробность (число различий между объектами по отдельным параметрам).

Когнитивная сложность изучалась во многих эмпирических исследованиях. В частности, установлено, что когнитивно сложные более точны в предсказании поведения людей (Джерилиевская М. А., 1995), менее полезависимы, т. е. более критично относятся к информации, поступающей из социума (Кондратьева С. В., 1976) более дифференцированно воспринимают социальную ситуацию (Южанинова А. Л., 1984), лучше предсказывают в эксперименте конструкторы других (Adams-Webber, 1997; Франселла Ф., Баннистер Д., 1987), а значит, в большей степени способны к пониманию внутреннего мира. «Когнитивно простые» более нетерпимы к когнитивному диссонансу, более склонны к «эффекту ореола», более однозначно и оценочно дифференцируют объекты, более чувствительны к навязанной вербальной установке в оценке других (Шмелев А. Г, Похилько В. И., 1991).

Многие ученые подчеркивают, что проблема когнитивной сложности (Франсела Ф., Баннистер Д., 1987; Холодная М. А., 1997; Langley C. W., 1971; Neimeyer R. A., Neimeyer G. J.; Landfield A. W. 1983), не столь проста, как это может показаться на первый взгляд. Например, М. А. Холодная отмечает, что высокая дифференцированность ментального опыта может определяться двумя альтернативными факторами. Первый детерминирован способностью «осмысливать объекты в единстве множества закономерно согласованных разнотипных конструкторов». Второй обусловлен деструкцией познавательной сферы, «связанной со снижением способности к категориальному контролю процесса оценивания и роста случайности хаотических суждений». Аналогично за низкой дифференцированностью может стоять либо иерархическая интеграция индивидуальных конструкторов, либо фактическая неспособность «субъекта строить различные оценочные суждения» (Холодная М. А., 1997, с. 136–137).

Специалисты, изучающие феномен «точности» ИТЛ, также отмечают, что значительная их часть состоит из так называемых «биполярных конструкторов»: «слабый – сильный», «хороший – плохой» и т. д. В то же время более правильным является подход, принятый в ряде тестов, где каждое свойство личности представляет континуум. Например, от интраверсии к экстраверсии. В этом случае человек рассматривается как более или менее интравертированный (или экстравертированный), что в большей степени соответствует тому, что он есть в действительности (Cook M., 1979). Однако такое восприятие людей для многих непривычно. Это, в частности, объясняется тем, что языковые структуры плохо приспособлены для ранжирования людей по нюансам определенных качеств.

В работе Ю. М. Жукова (Жуков Ю. М., 1982) была предложена теоретическая схема объяснения процесса восприятия личностных свойств, названная *личностно-нормативной моделью оценивания*. В эту модель входят так называемые *ценностные* эталоны, то есть представления индивида об оптимальной степени выраженности личностных свойств, необходимых для эффективного функционирования в составе группы, а также *нормативные* эталоны – представления о минимально необходимой и максимально допустимой выраженности этих свойств, как бы крайние точки шкалы. Более структурированная система эталонов обеспечивает большую дифференцированность и точность межличностного восприятия. Таким образом, наличие сформированной в процессе социализации индивида системы эталонов для оценки личностных качеств является необходимым условием точности межличностного восприятия.

Следует отметить, что нам не известны работы, посвященные изучению феномена устойчивости ИТЛ. Вместе с тем, многие авторы подчеркивают, что они являются одним из видов так называемой исходной информации, используемой в процессе межличностного восприятия. На этом основании делается вывод, что ИТЛ устойчивы к изменению, поскольку в многочисленных экспериментах показано, что исходная информация имеет тенденцию к сохранению устойчивости, несмотря на наличие противоречащих ей фактов.

#### 4. Межличностное познание как когнитивный процесс

В самом общем виде сущность когнитивистского подхода к социальному познанию выражена в трудах Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой и Л. А. Петровской. (Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А., 2003). Как отмечают эти авторы, представители данного направления стремятся объяснить социальное поведение при помощи описания преимущественно познавательных процессов. Этот подход объединяет много концепций, среди которых выделяются так называемые теории когнитивного соответствия. (К. Левин, Т. Адорно (Adorno Т., 1950); Т. Ньюкомб (Newcomb Т., 1956); Л. Фестингер (Фестингер Л., 1999); М. Розенберга (Розенберг М., 1986)) и другие. В соответствии с этими теориями вначале происходит восприятие другого человека с его мнениями, позициями, точками зрения, а затем полученная информация перерабатывается. Представители данного направления считают, что когнитивная структура человека стремится к сбалансированности и гармоничности, а несоответствие когниций и окружающей действительности вызывает психологический дискомфорт. Если это происходит, то человек стремится к воссозданию непротиворечивой картины мира. Это и порождает реорганизацию когнитивной структуры с целью восстановления соответствия. Как считают Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова и Л. А. Петровская, предложенная в теориях когнитивного соответствия процедура познания социального мира не смогла ответить на вопрос о связи когнитивной активности и поведения человека.

В 40-е г. Д. Брунер обратился к исследованиям в области восприятия и ввел понятие «категоризация». Категории, по Брунеру, это правила, по которым предмет относится к определенному классу. С помощью этих правил строится «модель мира». Перцептивная деятельность опосредуется гипотезой, которая формирует определенные ожидания от восприятия. Решение о категоризации опыта принимается в результате ее проверки, в соответствии с определенной системой обстоятельств, исследованных Брунером. В целом, Брунер уделяет особую роль мыслительным процессам. (Брунер Д., 1977).

Начиная с середины 70-х годов, в психологии утвердилось понятие «социальное познание» (social cognition), которым стали обозначать всю совокупность познавательных процессов, связанных с представлениями о социальной действительности. Широкое понимание предмета социального познания затрагивает не только людей, окружающих познающего индивида и его собственное «Я», но и всю социальную действительность в целом. Этого определения социального интеллекта придерживается в своих работах К. А. Абульханова-Славская (Абуль-

ханова-Славская К. А., 1994). При этом в социальном мышлении выделяется социально – ориентированный и личностно-ориентированный компоненты. К первому относится познание социальных ценностей, правовых и моральных представлений, общества как целостного объекта. Ко второму – представления об интеллектуальной личности, о своем «Я» соотносительно с обществом.

А. А. Бодалев выделяет следующие особенности рассматриваемого вида познания: 1) объект познания отражается в образах и понятиях не только своими пространственно – временными характеристиками, но и как личность, т. е. как член социальной группы; 2) это познание, как правило, связано с установлением и сохранением коммуникации; оно является важнейшим регулятором общения, а общение в свою очередь влияет на знания о людях; 3) человек – это активный объект познания, своим поведением он, в отличие от бездушных предметов, способен воздействовать на отношение к себе (Бодалев А. А., 1982).

Когнитивная работа с информацией о каком-либо человеке осуществляется по тем же этапам, что и познание любой другой информации: внимание, кодирование, хранение, воспроизведение. Внимание направляется ситуативными и личностными (потребности, ожидания познающего субъекта) факторами. Ожидание от другого человека определенных форм действий в данной ситуации, основанное на прошлом опыте, говоря словами А. А. Бодалева, «является субъективным выражением объективного факта вероятности сигнала» (Бодалев А. А., 1982, с. 170). Признаки – сигналы о поведении человека и его внешних характеристиках имеют для субъекта познания осведомительное значение и выполняют регулятивную, или прагматическую функцию.

Было выделено три типа информации, поступающей к индивиду в ходе его взаимодействия с другими людьми: 1) общеосведомительная информация об устойчивых характеристиках другого человека, которая способна накапливаться и сохраняться длительное время для оценки его возможностей в будущем; 2) конкретно-осведомительная информация, касающаяся поведения другого человека в рамках актуальной деятельности; 3) оперативно-регулятивная информация о состоянии и возможностях другого человека в данный момент (используется немедленно).

После того, как информация получена, происходит ее переработка, категоризация и кодирование. Г. М. Андреева отмечает, что в сложных случаях здесь могут использоваться эвристические приемы, которые помогают субъекту существенно облегчить процесс познания, сделать его более кратким и эффективным. Также при оценке личности объекта наблюдения актуализируются и вступают во взаимодействие общечеловеческие, групповые и индивидуальные эталоны, которые формируются у каждого человека в ходе взаимодействия с окружающей социальной средой (Андреева Г. М., 2001).

Рассматривая процесс познания человека человеком как специфический мыслительный процесс, американский исследователь М. Кук отмечает, что при оценке людей человек использует так называемые «правила идентификации», из которых, например, вытекает, что «люди, имеющие определенные физические свойства, или ведущие себя определенным образом, имеют определенные личностные качества» (Cook M., 1979, с. 62). Основным компонентом правил идентификации, по мнению М. Кука, являются стереотипы. Рассмотрение стереотипов в функции средств познавательной деятельности представляется продуктивным, однако, когнитивистская ориентация, которой придерживается автор, не позволяет ему подойти к ее описанию в целом.

Определенный интерес представляет подход к данной проблеме Т. Сарабина, Р. Тафта и Д. Бейли. Авторы считают, что стереотипы используются субъектами познания в качестве посылок, из которых они делают выводы. В этом случае познавательный процесс протекает по типу известного силлогизма: «Все рыжеволосые люди агрессивны. У этого человека рыжие волосы. Следовательно, он агрессивен» (Sarbin T., Taft R., Bailey D., 1954).

Рассматривая особенности организации мыслительной деятельности в процессе познания людей, другой американский исследователь П. Мил, указывает, что «силлогический» тип мышления является в данном случае неадекватным. При этом автор исходит из того, что при анализе поведения человека под посылкой «все люди...» следует понимать «почти все люди...» или «большинство людей...». Нередко подобного рода утверждения распространяются только на «некоторых людей». Поэтому, как считает Мил, относительно посылки, содержащейся в силлогизме, приведенном выше, можно лишь утверждать, что «данный человек с рыжими волосами, вероятно, агрессивен» (т. е. он может оказаться агрессивным, а может и не оказаться таковым) (Meehle P., 1961). Такой же точки зрения придерживается американский психолог Г. Оллпорт. Он считает, что стереотипы могут являться правильными обобщениями, имеющими вероятностную природу. Он пишет: «Если мы считаем, что ирландцы, например, больше, чем евреи, склонны к алкоголизму, то мы выносим правильное вероятностное суждение. Но если мы заявляем: „Евреи не пьют или ирландцы – „горькие пьяницы“, то мы умышленно преувеличиваем факты и создаем неправильный стереотип. Мы можем различать валидные обобщения, только если мы располагаем достаточной информацией о существовании групповых различий“» (Allport G., 1958, с. 188).

Развивая свою точку зрения на процесс межличностного восприятия, Мил указывает, что в этом случае совокупность характеристик можно представить в виде регрессионного уравнения. Точке зрения Мила противостоят данные ряда экспериментальных исследований. Например, было установлено, что при получении вывода на основе анализа различных характеристик объекта познания люди предпочитают использовать в качестве критерия оценки одну, с их точки зрения «правдоподобную», но часто невалидную характеристику. Другие характеристики, даже в том случае, когда они в действительности отражают реальные свойства познаваемого человека, ими во внимание не принимаются. Отсутствие умения мыслить гипотетически при оценке людей было обнаружено у многих студентов. По данным отечественного психолога Я. И. Украинского эта способность проявилась лишь у 27% студентов от всей выборки. Кроме того, им показано, что у старших школьников эта способность практически отсутствует (Украинский Я. И., 1988).

Многие авторы считают, что мышление людей излишне категорично (Jackson L., Nymes W., 1985; Littlepage G., Pineault M., 1985). Это положение подтверждается Сарбином Т., Тафтом Р. и Бейли Д., взгляды которых на процесс познания человека человеком приводились выше. В этой связи Кук отмечает, что данные авторы правильно показывают, как люди реально оценивают друг друга (Cook M., с. 27). Вместе с тем, он подчеркивает, что пока люди не начнут специально обучаться вероятностным или «вычислительным» приемам мышления, их суждения друг о друге будут оставаться ошибочными. Таким образом, Кук в определенной степени подводит к постановке важного вопроса, как нужно корректно пользоваться стереотипами, каким образом должно быть организовано целенаправленное обучение межличностному познанию. Следует указать, что исследования, говорят о том, что данный подход, называемый когнитивным, рядом авторов рассматривается как ограниченный, поскольку он не учитывает всех обстоятельств, в которых какой-либо человек воспринимается, а также намерения и мотивацию самого субъекта познания (Fiske S., 1987). Частично этот недостаток преодолевается в наших работах (Rozhdestvenskaya N., 1990).

В этой связи интересным представляется факт, установленный К. В. Вербовой и С. В. Кондратьевой, которые, проанализировав работы А. С. Макаренко, показали, что «творческий характер понимания воспитанников и воспитания их связан у него с высокоразвитой рефлексией, т. е. постоянной перепроверкой, пересмотром своего мнения и своей позиции относительно воспитанника, рассмотрением его со всех сторон, во всех связях и опосредствованиях, с выделением гипотез относительно путей дальнейшего развития личности и перепроверкой

их, постоянным разговором с самим собой относительно дальнейшей судьбы формирующегося человека» (Вербова К. В. и Кондратьева С. В., 1990, с.49).

Некоторые исследователи предлагают выделять стили познания людьми друг друга. Например, А. Катин и С. Маркус (цит. по Андреевой Г. М., 2000) на основе сочетания двух параметров: степени идентификации с познаваемым человеком и степени аффективной окраски познания выделили четыре стиля. Эмпатийный стиль межличностного познания отличается высокой степенью идентификации с объектом познания и сильной аффективной окраской. Люди с таким стилем во многом опираются на свой эмоциональный опыт. Для стиля, получившего название аналогии также характерна высокая степень идентификации, но при слабой аффективной окраске. Рефлексивный стиль предполагает эмоциональность при отсутствии идентификации. Отвлеченный стиль – это стиль «беспристрастных судей», которые и не эмоциональны, и не склонны к идентификации. С нашей точки зрения, построение моделей такого типа представляет определенный интерес, однако при этом они должны обязательно включать познавательную переменную и проходить тщательную эмпирическую проверку.

Д. В. Ушаков и А. В. Растянников, исследуя рациональность социального мышления, подчеркивают, что познание других людей и самих себя требует мыслительной работы, а не является непосредственным «усмотрением» (Ушаков Д. В., Растянников А. В., 2002). В целом, можно отметить, что наращивание знаний в области изучения закономерностей протекания мыслительной деятельности, направленной на понимание других людей, протекает медленно и, фактически отсутствуют глубокие теоретические и эмпирические исследования, позволяющие решать проблему совершенствования межличностного познания посредством формирования у субъектов познания соответствующих приемов и способов оценки личностных свойств людей.

Особое место в объяснении причин, обуславливающих ошибочность межличностного восприятия, занимает анализ механизмов, обуславливающих процесс понимания человека человеком. К ним, помимо эффекта «стереотипизации» относятся: каузальная атрибуция, децентрация, проецирование и идентификация. Как известно, широкое распространение получили исследования в области теории каузальной атрибуции, которая объясняет, как люди интерпретируют поведение других людей, приписывая им причины поведения. Родоначальником теории каузальной атрибуции является Ф. Хайдер, задавший общее направление исследований (Heider F., 1958). Существенный вклад в разработку теории атрибуции внесли Е. Джонс и К. Дэвис (Jones E., Davis K., 1965); Г. Келли (Kelly H., 1967); Дж. Роттер (Rotter J., 1982), Р. Фестингер (1999); В России теории атрибуции исследовали: Г. М. Андреева (2001), О. А. Гулевич, И. К. Безменова (1998); В. П. Трусов (1980), В. Юревич (1986) и другие. Анализ результатов этих исследований с точки зрения ошибочности межличностного познания людей, позволяет выделить причины, которые порождают искажения образа другого человека. Некоторые из них представлены ниже:

во-первых, наблюдается тенденция переоценивать влияние личностных факторов на поведение человека и недооценивать влияния факторов среды;

во-вторых, человек имеет тенденцию оценивать свое поведение как типичное, и в этой связи оценивая поведение других людей, он судит о его особенностях по тому, насколько оно отличается от его собственного поведения;

в-третьих, как правило, люди не учитывают, что обладатели «престижных» ролей имеют возможность представлять себя с лучшей стороны, оставляя в тени свои негативные свойства. А носители «непрестижных» ролей нередко бывают поставлены в условия, обнажающие их недостатки;

в-четвертых, люди чаще обращают внимание на то, что человек сделал, хотя иногда информативнее оказывается то, чего он не сделал;

в-пятых, «наивный наблюдатель» обобщает частности, и не прибегает к использованию обобщений;

в-шестых, выводы о людях строятся на поверхностном рассмотрении такой информации, которая легче запоминается. Это порождает иллюзию, что факты, отраженные в ней, наблюдаются наиболее часто. Данный вид ошибок получил название «иллюзорных корреляций» (Трусов В. П., 1980; Ross L., 1977). Подводя итог, В. П. Трусов пишет: «Наивный наблюдатель руководствуется в процессе общения и ошибочной интуитивной психологической теорией и недостаточной неформальной статистикой» (Трусов В. П., 1980, 98–99).

Под децентрацией понимается способность субъекта познания воспринимать точку зрения другого человека. Как подчеркивает В. Л. Ситников, децентрация не тождественна способности занимать позицию другого человека, «но с ней связана успешность принятия роли другого человека» (Ситников В. Л., 2001). Под проецированием понимается перенос на другого человека собственных мотивов, переживаний и личностных свойств. Е. Т. Соколова отмечает, что проблема осознанности этого процесса в психоаналитической и холической традициях решается по-разному (Соколова Е. Т., 1980). Под идентификацией понимается феномен уподобления одного человека другому. В психоанализе идентификация рассматривается как неосознаваемый феномен. Осознанной идентификацией можно назвать стремление подростков подражать своим идеалам. А. А. Реан рассматривает стереотипизацию, каузальную атрибуцию, децентрацию, проецирование, идентификацию и ряд других феноменов межличностного познания как важные составляющие педагогического сознания учителя (Реан А. А., 1990).

Рассмотренные в данном разделе механизмы межличностного познания находятся в неразрывной связи с эмоциональными процессами, оказывающими существенное воздействие на понимание других людей.

## **5. Факторы, влияющие на эффективность межличностного познания**

Рассматривая феномены межличностного познания, многие ученые отмечают, что между когнитивными образованиями, определяющими этот процесс и эмоциональными факторами, существует неразрывная связь. В 80-ые годы на страницах научных изданий специалисты достаточно оживленно вели дискуссию, направленную на установление приоритета либо когнитивных над эмоциями, либо эмоций над когнитивными (Fiske S., 1982; Doise, 1986 W.; Weiner B., 1982). В настоящее время верх одерживает третья точка зрения, согласно которой не столь важен вопрос о первичности когнитивных или эмоций, сколь важно понимание того, что эти два компонента нельзя рассматривать в отрыве друг от друга, поскольку нельзя рассматривать процесс социального познания вне реального общения, взаимодействия людей друг с другом, в котором участвуют живые люди со своими эмоциями, предпочтениями, особенностями (Соколова Е. Т., 1989; Андреева Г. М., 2000).

В настоящее время выполнено значительное количество исследований, посвященных изучению адекватности представлений о другом человеке в зависимости от отношения к нему. Эффект «ореола», например, связан с тем благоприятным или неблагоприятным впечатлением, складывающимся об объекте восприятия, которое определяет все последующие частные оценки его свойств. Эмоционально окрашенное положительное или отрицательное отношение к оцениваемому является причиной искажения оценок, даваемых другим людям (Журавлев А. Л., 1975). При положительном отношении к оцениваемому может иметь место «идеализация», которая тем выше, чем больше этот человек нравится оценивающему (Бодалев А. А., 1982). Тенденция, противоположная «эффекту ореола», получила название «эффекта рогов». «Эффектом первенства» называется тенденция к сохранению прежнего мнения о человеке, несмотря на наличие новой информации о нем, которая противоречит первой оценке.

Интересный факт представлен в работах Н. Н. Обозова, установившего, что самая высокая степень взаимопонимания в супружеских парах наблюдается при индифферентном отношении супругов друг к другу (Обозов Н. Н., 1981). В большинстве таких исследований отношение к другому человеку фиксируется по прямому высказыванию в его адрес. Помимо этого образ другого человека «окрашивается» неосознаваемыми переживаниями. Так, в исследовании Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой и Л. С. Славиной показано, что, помимо осознанного отношения к сверстнику, уже у детей имеет место и неосознаваемое отношение, выражаемое в переживании эмоционального состояния симпатии-антипатии, доверия, привязанности (Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С., 1956).

В последние годы многие исследователи сосредотачивают внимание на изучении мотивационного фактора, определяющего межличностное познание. Мотивационный фактор рассматривается как важная детерминанта социального интеллекта, который неразрывно связан с оценочными способностями человека (Куницына Н. В., Казаринова В. Н., Погольша В. М., 2001; Кудрявцева Н. А., 1995; Мнацакян Л. И., 1991). Только при сознательной направленности на познание собеседника достигается полное взаимопонимание между людьми (Ерастов Н. П., 1975).

Выраженная направленность на другого человека, интерес к нему, особенно ярко проявляется в подростковом возрасте, когда другой человек становится важным условием социального познания. В процессе познания сверстника у подростков развивается способность к взаимодействию, сопереживанию, проникновению во внутренний мир другого человека. (Рождественская Н. А., 1995, 1998; Фролов Ю. И., 1997).

А. С. Шаров и Б. С. Круглов, рассматривая общение старших подростков как специфичный вид деятельности, выделили восемь типов мотивов, побуждающих их к общению: 1) познание мира; 2) стремление лучше узнать друг друга; 3) познание себя; 4) желание выяснить взаимоотношения; 5) потребность раскрыть свой внутренний мир другому человеку; 6) стремление к самоутверждению среди сверстников; 7) воздействие на товарища с целью приобретения союзника; 8) желание получить в общении со сверстниками единство во взглядах и мнениях (Шаров А. С., Круглов Б. С., 1988).

Ряд авторов связывают межличностное познание с удовлетворением потребностей в оценке и самооценке (Коломинский Я. Л., 1976). Другие – считают, что понимание человека человеком – процесс полимотивированный. Так, Л. И. Мнацакян считает, что в качестве побудительного фактора в развитии оценочных способностей у старшеклассников могут выступать потребности в признании, самосовершенствовании, уважении, а также желание выглядеть как можно лучше в глазах окружающих (Мнацакян Л. И., 1991). Потребность в познании себя и других может быть частным случаем проявления познавательной потребности (Ильин, 2000). Потребность в постижении смысла и значения существования своего «Я» также является движущей силой развития самопонимания и понимания других людей (Кайгородов Б. В., 1999).

В исследованиях В. В. Столина и М. Кальвинио было выявлено, что чем более значимо у респондентов проявились мотивы (по данным методики ТАТ), тем более полярные оценки по шкалам семантического дифференциала получили соответствующие им ключевые понятия и личностные конструкты (Столин В. В., Кальвинио М., 1982). М. А. Джерилиевская и А. Г. Шмелев, на материале фотопортретов Сонди, установили, что наиболее значимые факторы (основания категоризации), по которым испытуемые более сильно поляризовали анализируемые фотопортреты, в первую очередь, описывали акцентуацию, свойственную именно этому классу испытуемых (Джерилиевская М. А., Шмелев А. Г., 1997).

В познании окружающих людей, помимо сказанного выше, большую роль, по мнению А. А. Бодалева, играют и когнитивные процессы (Бодалев А. А., 1965). Во-первых, наблюдательность как умение фиксировать в поведении человека малозаметные, но психологически значимые проявления. Во-вторых, воображение как процесс мысленного представления возмож-

ных чувств и намерений партнера по общению в данный момент. Одним из показателей его развития является соответствие возникающих образов действительности. И, наконец, третьим важным когнитивным компонентом является интуиция – способность постижения характеристик личности без их доказательства, путем одного лишь усмотрения (здесь тесно переплетены не только восприятие и мышление, но и эмоциональные процессы). Эти способности формируются постепенно и, как любые другие способности, развиты у разных людей неодинаково. Например, уровень развития воображения варьирует от полной его пассивности, когда человек «слеп» по отношению к мыслям, чувствам и намерениям другого, до способности правильно воссоздавать практически все переживания человека в ходе взаимодействия с ним.

Итак, анализ литературы показал, что на разном материале и в разных теоретических традициях выполнено достаточное количество исследований, в которых установлено, что на межличностное познание воздействуют эмоциональный, мотивационный и когнитивный факторы. Они связаны между собой, но характер их взаимосвязей остается мало изученным.

Помимо этого, выделяется группа внешних факторов, воздействующих на межличностное познание. Так, С. В. Кондратьева, изучая зависимость эталонов, имеющихся у учителей средней школы, от стажа их работы, пришла к выводу, что «общее количество фиксирования психических качеств учителями по мере их стажа работы уменьшается за счет того, что отражение ими личности учащегося становится все более обобщенным. В ряде случаев обобщенное отражение учителем личности учащегося носит творческий характер и заключается в выявлении индивидуально-неповторимого характера ее своеобразия. В других случаях эталоны оценивания стабилизируются, и понимание становится все более стереотипным, формалистическим, что отрицательно сказывается на учебном процессе» (Кондратьева С. В., 1976, с.12).

Аналогичные данные получены в работе Я. Л. Коломенского и Н. А. Березовина. Ими установлено, что наиболее адекватные оценки детям дают учителя со стажем работы до пяти лет, а преподаватели с большим стажем склонны к стереотипным суждениям (Коломенский Я. Л. и Березовин Н. А., 1977). По данным А. А. Бодалева у студентов младших курсов социально-психологические характеристики учеников школ были более индивидуализированы и более адекватны, чем у студентов старших курсов (Бодалев А. А., 1996). Изучая оценки педагогами мотивов учащихся, А. А. Реан установил, что более адекватные оценки дают молодые учителя. В этой связи он высказал предположение, что этот феномен связан с механизмом «проецирования: молодые педагоги лучше помнят свою собственную мотивацию учения, и, проецируя ее на учащихся, достаточно адекватно отражают их мотивы» (Реан А. А., 1990, с. 80).

На межличностное познание накладывает свой отпечаток и деятельность человека, его профессия. Исследование О. Г. Кукосяна показало, что описания, которые давали другим людям испытуемые, отражали в себе особенности предмета их труда. Например, юристы, которые в своей повседневной деятельности должны много внимания уделять деталям, давали точные, полные и последовательные портреты; а физики, работающие со схемами, – краткие, обобщенные и избирательные описания (Кукосян О. Г., 1985). Искажения в межличностном познании возникают также тогда, когда познавательная деятельность протекает под воздействием таких факторов, как широко известные в социальной психологии эффекты «ореола», «первенства», «новизны» и другие (Андреева Г. М., 2000; Jones E., Davis K., 1957; Kelly H., 1950; Luchins A., 1959; Tagiury R., 1969).

Совокупность факторов, мешающих правильному пониманию людей, рассматривает и Р. С. Немов. К их числу он относит следующие:

- неумение различать ситуации общения по таким признакам, как цели и задачи общения людей в данной ситуации, их намерения и мотивы, формы поведения, подходящие для поставленной цели;
- состояние дел и самочувствие людей в момент наблюдения за ними;



- наличие заранее заданных установок, оценок, убеждений, которые имеются у наблюдателя задолго до того, как реально начался процесс восприятия человека;
- наличие уже сформированных стереотипов, в соответствии с которыми наблюдаемые люди заранее относятся к определенной категории и формируется установка, направляющая внимание на поиск связанных с ней черт;
- стремление делать преждевременные заключения о личности оцениваемого человека до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация;
- отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей в оценках личности, стремление полагаться только на собственные впечатления о человеке, отстаивать его;
- отсутствие изменений в восприятии и оценках людей, происходящих по естественным причинам со временем;
- однажды высказанное суждение о человеке не меняется, несмотря на то, что накапливается новая информация о нем (Немов Р. С., 2001).

## 6. Теории социального интеллекта

Многие авторы увязывают попытки описания имплицитной теории личности с построением теории социального интеллекта, который рассматривается как особая когнитивная способность, связанная с феноменом познания человеком различных социальных явлений (в первую очередь других людей). Термин «социальный интеллект» был введен в психологию классиком бихевиоризма Э. Торндайком уже в 1920 году.

В 1904 году Ч. Спирмен (Spearman Ch., 1904) выдвинул идею, согласно которой интеллект включает два фактора: общий фактор «G», который связан со всеми тестами на интеллект, и специфические факторы «S», каждый из которых связан с отдельным тестом. В дальнейшем Ведеком под руководством Спирмена с помощью факторного анализа было выявлено три основных фактора, характеризующих интеллект: G – общий, V – вербальный, Y – психологический (социальный интеллект).

Дж. Гилфорд обозначает социальный интеллект как способность к пониманию человека человеком. Как известно, он предложил многофакторную кубическую модель интеллекта, в соответствии с которой структура мыслительного действия включает три компонента: содержание, операции и продукт. Каждый компонент имеет несколько категорий. Первый компонент включает такие категории, как семантическое, символическое (буквы и цифры), фигурное (или пространственное), и бихевиоральное содержание. К этой области относится информация о чувствах, мотивах, мыслях, намерениях, установках или других психических качествах, которые могут влиять на социальное поведение индивида. Второй компонент интеллекта, операции, имеет пять категорий: 1) познание, 2) память, 3) дивергентное продуцирование (порождение психикой разнообразных способов выполнения действия), 4) конвергентное продуцирование (порождение одного правильного решения), 5) оценка (сравнение с заданным критерием). Продукт, третий компонент интеллекта в модели Гилфорда, содержит 6 категорий: 1) единицы, 2) классы или группы единиц, 3) отношения как связи между единицами, 4) системы (организованная или структурированная информация), 5) трансформации (преобразования информации) и 6) выводы (экстраполяции в форме предсказаний и предположений) (Гилфорд Дж., 1981). Попытки изучения социального интеллекта на основе данной модели существенных результатов не дали (Sullivan O., Guilford J., de Ville, 1976). Более того, в целом, кубическая модель интеллекта Гилфорда не прошла серьезную экспериментальную проверку.

В 1983 году Г. Гарднер выдвинул теорию множественного интеллекта. Он считает, что существует семь различных типов интеллекта, которые функционируют относительно независимо друг от друга. Лингвистический интеллект проявляется при чтении и написании

различных текстов, понимании речи. Логико-математический интеллект связан с решением математических задач, логическими рассуждениями и доказательствами. Пространственный интеллект связан с ориентацией и перемещением человека и предметов в пространстве. Музыкальный интеллект используется в процессе пения, сочинения, исполнения и прослушивания музыкальных произведений. Телесно-кинестетический интеллект связан с расположением себя и окружающих предметов в пространстве. Межличностный интеллект обуславливает способность к общению и пониманию личностных особенностей других людей.

Внутриличностный интеллект является основой самопознания. Взаимодействие всех семи систем называется интеллектуальностью. Благодаря модульному строению мозга, каждая из них локализована в определенной части мозга, что и определяет их относительную независимость (Gardner Н., 1983). Как считает Стернберг, «мы имеем влиятельную теорию, на основе которой строятся учебные программы, при отсутствии ее подтверждения на уровне эмпирической психологии» (Штернберг Р., 2000, с. 144).

Ж. Пиаже (Пиаже Ж., 1994) и его последователи, считают, что один и тот же интеллектуальный механизм обслуживает познание и социального мира, и физической действительности. А. Дженсен утверждает, что обобщение знаний о социальной и физической реальности на понятийном уровне, осуществляет единый абстрактный интеллект. Конкретный интеллект, в конкретных ситуациях взаимодействия с социальной и физической средой, имеет дело с мало-осознаваемым и труднообобщаемым опытом и функционирует по-разному (Ильясов И. И., Можаровский И. Л., 1984),

Определенного интереса заслуживает теория интеллекта Р. Стернберга (Sternberg R., 1995, Штернберг, 2000), в рамках которой рассматривается интеллект успеха, определяемый как система, включающая три способности: аналитическую, творческую и практическую. «Аналитическое мышление требуется для решения проблем и оценки качества идей. Творческий интеллект в первую очередь нужен для правильной формулировки проблем и генерирования продуктивных идей. Практический интеллект необходим для использования этих идей и их эффективного анализа в повседневной жизни индивида» (Штернберг Р., 2000, с. 238). Большое значение Стернберг придает балансу трех компонентов успеха.

Он подчеркивает, что развитие у человека, по преимуществу, аналитических способностей приводит к тому, что он становится блестящим критиком чужих подходов, теорий, предложений, но не способен генерировать что-нибудь новое и оригинальное. Люди, у которых преобладает творческий компонент, могут предложить бесконечное множество творческих решений, но оказываются неспособными к их оценке. «И, наконец, если человек имеет высокий уровень одного лишь практического интеллекта, он может „продать“ какую угодно идею, не представляя ее истинной цены». Оценивая теорию Р. Стернберга в целом, нельзя не заметить, что, несмотря на то, что логический и социальный интеллект в ней представлены, она не дает ответа на вопрос о природе сходства и различий между ними. Справедливости ради следует отметить, что Стернберг не ставит перед собой такой задачи, поскольку считает, что более актуальной на сегодняшний день является проблема изучения интеллекта в аспекте успешности решения жизненных задач, стоящих перед человеком.

В свете этого он рассматривает личностные особенности человека, обладающего интеллектом успеха. К ним относятся: наличие мотивации достижения успеха, высокий уровень саморегуляции, стремление к обязательному завершению любого дела, инициативность, отсутствие страхов, связанных с неудачами, ошибками и критикой, полная концентрация внимания на достижении своих целей и другие (Штернберг Р., 2000).

Определенного внимания заслуживает социально-психологическая теория межличностного восприятия Д. А. Кенни (Kenny D. A., 1994). Автор строит модель этого процесса, в которую включает три различных типа восприятия: восприятие другого человека, самовосприя-

тие и метавосприятие, направленное на понимание того, как другой воспринимает субъекта познания.

В своих исследованиях Кенни использует метод ранжирования личностных свойств по так называемой системе «Big Five», которая включает в себя пять относительно независимых факторов: экстраверсия, приятность, сознательность, эмоциональная стабильность, культура. Он считает, что система «Big Five» не исчерпывает всей информации о человеке, но она достаточно удобна для категоризации черт, используемых при ранжировании (Kenney, 1984; Голдберг Л. Р., Шмелев А. Г., 1993).

Тщательное изучение представленной модели предпринимает А. Г. Виноходова, которая показывает, что она привлекательна своими возможностями компьютеризации исследований межличностной перцепции с использованием современных методов математической статистики. В то же время, внутригрупповой и межличностный контекст модели, созданной Кенни, носит весьма ограниченный характер, что признает и сам автор (Виноходова А. Г., 1998).

Таким образом, анализ теорий социального интеллекта показывает, что пока в психологии отсутствуют общепризнанные подходы, позволяющие выделять модельные характеристики межличностного познания и на их основе управлять его формированием.

## **7. Онтогенез межличностного познания. Связь с самопознанием**

Многие авторы рассматривают проблему развития межличностного познания в неразрывной связи с развитием самосознания – познавая других людей, человек, на основе полученного знания, строит собственное представление о себе. (Чеснокова И. И., 1977, с. 59).

Исследования, посвященные изучению онтогенеза этих процессов, говорят о том, что в младенческом возрасте главным и единственным источником построения образа «Я» у младенцев служит общение с близкими взрослыми людьми (Божович Л. И., 1968). На третьем году жизни, у ребенка, возникает потребность общения со сверстником (Лисина М. И., 1987). В ходе удовлетворения этой потребности ребенок, опираясь на оценки взрослых людей, сравнивает себя со своими сверстниками, и тем самым познает себя.

М. И. Лисина выделяет особую специфическую потребность – потребность в общении, которую рассматривает как стремление к познанию и оценке других людей, и через других людей – к самопознанию. Эта потребность в онтогенезе строится на основе других потребностей: органических жизненных нужд ребенка и потребности в новых впечатлениях (Лисина, 1987). Таким образом, потребность в общении фактически отождествляется с потребностью в познании себя и других. Другой взгляд на сущность потребности в общении высказал Е. П. Ильин – потребность в общении скорее «...приобретаемое в онтогенезе знание о способе и средстве удовлетворения различных потребностей – путем общения (контакта) с другими людьми. Сам же мотив общения может строиться на совершенно различных основаниях (потребностях и целях)» (Ильин Е. П., 2000, с.209).

В младшем школьном возрасте все большее значение для ребенка начинает приобретать принадлежность к той или иной группе сверстников, в которой он осваивает принципы и правила человеческого общежития. Высказывается точка зрения, что в этом возрасте исключительное значение приобретает дружба, которая усиливает и укрепляет групповые нормы и правила, способствует самовыражению, удовлетворяет потребность в поддержке (Hartup, 1970; Parker, & Asher, 1993). С точки зрения отечественных психологов, феномен дружбы оказывает наибольший развивающий эффект в период интимно-личностного общения, которое на протяжении ряда лет является ведущей деятельностью подростка (Эльконин Д. Б. 1989). В младшем школьном возрасте на самооценку школьников существенное воздействие, помимо школьного коллектива, оказывают учителя (Захарова А. В., 1989; Липкина А. И., 1976). Постепенно у

ребенка начинают складываться собственные критерии оценки и себя, и своих сверстников. В старшем подростковом возрасте активно развивается самосознание (Кон И. С., 1989). Многие исследователи считают, что самосознание является основой знаний о других людях. Подчеркивается, что богатство представлений о другом человеке определяется богатством представлений человека о себе самом (Ключникова Г. А., 1979; Магун В. С., 1977; Десев Л., 1973).

На наличие тесной взаимообуславливающей связи между познанием себя и другого человека указывают многие авторы (Розен, 1977; Рябикина З. И., 1985; Сапожникова Л. С., 1988; Столин В. В., 1983). В частности, это подтверждается тем, что в процессе познания себя и другого человека у детей в онтогенезе наблюдается одна и та же последовательность выделения черт личности: от внешне наблюдаемых характеристик к углубленному пониманию психологических качеств (Ананьев Б. Г., 1980; Бодалев А. А., 1983; Драгунова Т. В., 1961; Дубровина И. В., 1987; Кондратьева С. В., 1976; Крутецкий В. А., Лукин Н. С., 1959; Макеева А. В., 2002).

Исследования В. А. Крутецкого и Н. С. Лукина показывают, что «детьми прежде всего и раньше всего начинают осознаваться качества, связанные с выполнением ведущей деятельности (для подростка учение), такие как трудолюбие, усидчивость, внимание, прилежание, настойчивость и т. д. По мере социализации дети начинают осознавать качества, характеризующие их отношение к другим людям (упрямство, чуткость, сдержанность), и себе (скромность, самокритичность, зазнайство) и, наконец, к обществу (чувство долга и т. п.)».

В исследовании, проведенном А. С. Золотняковой на детях от одного года до семи лет, показано, что в познании внешних проявлений эмоций ребенок также «идет через выделение человека как субъекта деятельности, к анализу его экспрессивных черт, которые воспринимаются как характеристика его внутренних состояний» (Золотнякова А. С., 1968). В. Н. Куницына выявила, что «с возрастом увеличивается объем и адекватность оцениваемых признаков; расширяется круг используемых категорий и понятий; снижается категоричность суждений и появляется большая гибкость и разносторонность; перечисление деталей одежды и типа прически уступает место выделению в них типичного для данного человека и свидетельствующего о его привычках, притязаниях и т. д.; чаще включаются в образ другого человека признаки, отражающие характерное, своеобразное, индивидуальное, неповторимое в воспринимаемом человеке» (Куницына В. Н., 1968). Однако отсутствие жизненного опыта у подростков приводит к тому, что они «не могут оценить личность в целом, в совокупности всех ее свойств» (там же, с. 32). Предпринимались также попытки проследить взаимосвязь между становлением социально-перцептивных навыков и морального сознания. Можно предполагать, что подростковый возраст является сензитивным к включению в систему эталонов межличностного оценивания такого параметра, как «политическая ориентация человека» (Винокур Ю. А., 1986; Stewart A., Heals J., 1986).

Т. В. Снегирева характеризует подростковый возраст как сензитивный к социальному познанию. Она детально изучает генезис когнитивной сложности и дифференцированности в подростковом и раннем юношеском возрасте, когда школьники сталкиваются со значимыми объектами. Сильный отрицательный сверстник и отрицательный взрослый пятиклассником воспринимаются гораздо дифференцированнее, чем положительный (последний характеризуется как близкий к идеалу). С возрастом увеличивается дифференцированность в восприятии сверстника (сверстницы) противоположного пола, который нравится (Снегирева Т. В., 1985, 1988).

Интересный факт установлен В. Н. Куницыной: с возрастом у детей увеличивается количество стереотипных представлений. Автор предполагает, что это объясняется тем, что они формируются под влиянием литературы и средств массовой информации (Куницына В. Н., 1968). В дальнейшем это предположение получило экспериментальное подтверждение в работе П. М. Якобсона. В ходе беседы с учащимися десятого класса автор выявлял их представления о ценных качествах личности. В результате он пришел к выводу, что у молодых людей

данного возраста «нет резкого противопоставления сферы искусства (мира образов, данных в эстетическом контексте) миру реальной жизни» (Якобсон П. М., 1975, с.52). Аналогичные данные получены в исследовании, описанном Г. Мерфи и Р. Ликертом. Авторам удалось показать, что формирование мировоззренческой сферы молодежи, главным образом определяется предпочитаемой ею литературой и взглядами родителей (Murphy G., Likert R., 1967).

Установлено, что на формирование содержания эталонов восприятия значительное влияние оказывают как значимые взрослые (родители, учителя), так и близкие друзья (Кронин А. и Кроник Е., 1989; Кузьмина Е. И., 1989; Шкопоров Н. В., 1979). Было также установлено, что «процесс извлечения из образно-эмоциональной ткани художественных произведений нравственных знаний, на основе которых может сформироваться в дальнейшем соответствующее нравственное убеждение, не всегда протекает успешно и характеризуется многими дефектами» (Шакирова Г. М., 1990, с.63). Аналогичные данные об отсутствии у юношей и подростков более или менее совершенных знаний об оценке поступков людей по критериям морали также получены другими авторами (Залесский Г. Е., 1982). Таким образом, несмотря на то, что по мере взросления межличностное познание у подростков и юношей совершенствуется, у них формируется много стереотипов, а знания о важных сторонах психики человека, например, нравственности, несовершенны.

При неразвитой, плохо интегрированной Я-концепции, как показано в исследованиях С. М. Розума, возникает противоречивое восприятие себя, противоречивое поведение, а также упрощенное, обедненное, «мелкое» восприятие других людей. В этом случае человек не способен соединить в представлении о себе и других людях противоречивые черты своей и чужой личности, носящие как позитивный, так и негативный характер. Результатом этого служит неустойчивое отношение к себе и другим людям, особенно значимым другим, резкие колебания в отношениях и оценке себя и других людей (Розум С. М., 1999).

Особенность онтогенетического развития само-и-межличностного познания проявляется также в тесном единстве когнитивных и аффективных процессов. (Розен С. М., 1977; Рябикина, 1985; Сапожникова Л. С., 1988; Соколова Е. Т., 1989; Столин В. В., 1983). В подростковом возрасте начинается и развивается их четкая дифференциация, которая, по мнению Б. В. Кайгородова, является основой полноценного развития подростка и юноши как личности (Кайгородов Б. В., 1999). Именно в этом возрасте возникают явные противоречия между Я-реальным и Я-идеальным, что говорит о возросшей способности реалистически оценивать достоинства и недостатки собственной личности видеть перспективы дальнейшего развития (Романова О. В., 2002). Ряд авторов считают, что основным отличием рефлексии на данном этапе выступает ослабление аффективной окрашенности процесса понимания себя и других людей (Формирование личности..., 1987, Фельдштейн Д. И., 1995; 1998). По данным Маховой у подростков в 15–16 лет, представления о себе и переживания по поводу собственного «Я» становятся более глубокими, насыщенными и иерархичными, а взаимосвязи самопонимания со структурными компонентами самоотношения личности и самоактуализации наиболее выражены и значимы (Махова Т. В., 2002).

Как показано в работах многих психологов, познание себя и познание другого человека в подростковом возрасте, тесно переплетаясь, формируется в общении со значимыми людьми, которые оказывают наибольшее влияние на развитие личности (Абульханова-Славская К. А., 1981; Бодалев А. А., Куницына В. Н., Панферов В. Н., 1971; Петровский А. В., 1982, 1984; Раев, 1974; Петрова Н. С., 1973; Archibald O., Woelfel J., 1971). От них зависит подтверждение Я-концепции личности, т. к. они обеспечивают безопасность и «личную устойчивость» (Шибутани Т., 2002; Rosenberg, 1965).

Значимыми другими могут служить как взрослые, так и сверстники. Вместе с тем, общение со сверстниками имеет свои отличительные особенности, по сравнению с общением со взрослыми. В подростковом возрасте общение со сверстниками начинает играть исключи-

тельно важную роль. Американские исследователи считают, что подростки проводят в кругу сверстников половину своего времени, а с семьей – лишь одну пятую (Csikszentmihalyi М., Larson R., 1984). В этот период жизни подростки больше всего ценят равноправные отношения, основанные на взаимных обязательствах, общих интересах, преданности и доверии (Hartup, 1989; 1993). Поэтому, если родители начинают выдвигать требования, основанные на собственных идеях достижения жизненного успеха, противоречащих желаниями и представлениями подростка, то часто их отношения с детьми становятся напряженными и отчужденными (Elkind D., 1984; Рождественская Н. А., 1995). С родителями подростки чаще всего советуются по вопросам выбора профессии и получения образования, (Sebald Н., 1989; Рождественская, 1995), Они выступают для подростков как источник организации и обеспечения материальных условий их существования и не рассматриваются как партнеры для общения (Мудрик А. В., 1984). Как считает В. Э. Пахальян, в тех случаях, когда у подростков складываются неформальные отношения со взрослыми и общение носит нерегламентируемый характер, у них формируется устойчивая, адекватная самооценка и способность анализировать психические особенности других людей (Пахальян В. Э., 1981).

Я. Л. Коломенский считает, что ведущую роль в формировании механизмов оценки себя и другого играет сверстник: «Идентификация со сверстниками позволяет индивиду наиболее адекватно удовлетворить и потребность в оценке, и потребность самому оценивать партнера. Именно сверстник как равноправный партнер по общению выступает для него в качестве реальной объективной „точки отсчета“ в процессе познания окружающих и самого себя» (Коломинский Я. Л., 1976, стр. 49–50). Взрослый выступает в основном как «образец, практически трудно достигаемый, его качества проявляются в жизненных ситуациях и отношениях, часто отсутствующих у подростка, а сверстник – это мерка, которая позволяет подростку оценить себя на уровне реальных возможностей, увидеть их воплощенными в другом, на которого он может прямо равняться» (Драгунова Т. В., 1973, с. 128). Сравнение со сверстниками часто приводит подростка к желанию переделать свою личность в соответствии с образцом, которым для него является значимый сверстник (Лозенцева В. Н., 1977), то есть способствует развитию личности.

Итак, анализ литературы показал, что само-и-межличностное познание взаимосвязаны. Сначала эти процессы опосредуются взрослым, но постепенно у ребенка начинает складываться собственная система оценки себя и сверстников. В подростковом и юношеском возрасте она претерпевает качественные изменения и во многом детерминирована мнением сверстников, значимых взрослых, культурой в целом, а также результатами собственной мыслительной деятельности. Помимо этого, познание себя и другого находится под большим влиянием аффективных процессов, которые, в зависимости от разных факторов, оказывают и положительное, и отрицательное воздействие.

## **8. Проблема совершенствования само-и-межличностного познания**

Многие авторы придают особое значение проблеме повышения точности и адекватности межличностного восприятия. Выделены некоторые методы, которые могут помочь повысить точность межличностного восприятия. Во-первых, это осмысление всей совокупности «помех», стоящих на пути межличностной перцепции. Во-вторых, – получение обратной связи от субъекта восприятия. Простое изучение социальных или гуманитарных дисциплин не приводит к повышению коммуникативной компетентности индивида.

Некоторыми исследователями отмечается, что если коммуникативную компетентность специально не развивать, то у большинства людей она будет находиться на сравнительно низком уровне. (Алтунина И. Р. 1999). Вместе с тем, количество исследований, посвященных

изучению умений и навыков, способствующих улучшению само-и-межличностного познания не велико. Предлагаются различные методы повышения качества межличностного познания путем развития социального интеллекта и усиления рефлексивных процессов (Петровская Л. А., 1982; Емельянов Ю. Н., 1985; Куницына В. Н. и др. 2001). В нашей работе предлагается метод, способствующий развитию рефлексии, на основе формирования способов межличностного познания и овладения адекватными психологическими понятиями, с помощью которых легче и быстрее происходит нахождение признаков, необходимых для оценки той или иной личности (Рождественская Н. А., 1995; Писаренко В. М., Рождественская Н. А., 1998).

Большое внимание развитию самопонимания и понимания других людей уделяется в работах, посвященных социально-психологическому тренингу (Емельянов, 1985; Петровская, 1982; Богомолова, Петровская, 1977; Лидерс, 2003; Кайгородов 1999; Сибгатуллина, 2002). В процессе внутригруппового общения с другими людьми при посредстве различного рода дискуссий и ролевых игр происходит коррекция самоотношения, повышается стремление к самоактуализации, нормализуется социальное взаимодействие с людьми, происходит интеграция когнитивного и аффективного компонентов в Я-сфере. Участники тренинга как субъекты межличностного восприятия получают информацию об ошибочных житейских представлениях, о несостоятельности многих стереотипов и мифов. Там же субъект учится видеть себя со стороны, сопоставляя представление о себе с тем, как его воспринимают другие. (Алтунина И. Р., 1999; Андреева Г. М., 1996; Жуков Ю. М. и др. 1991; Емельянов Ю. Н. 1991). Совокупность в тренинговой работе таких факторов, как отлаженная система обратных связей, большое количество и высокая интенсивность интерперсональных связей субъекта, насыщенность общения положительными эмоциональными переживаниями оказывает влияние на самопознание личности, дает возможность увидеть себя глазами других людей, получить оценку своему поведению в безопасной ситуации (Золотнякова А. С., Рогов Е. И., 1981).

Однако, совершенствование межличностного познания в тренинге, как правило, не носит целенаправленного характера. По преимуществу тренинги разрабатываются для совершенствования личностных свойств подростков, развития у них самосознания и саморегуляции. Как правило, задачи повышения качества межличностного познания в них специально не ставятся, а их решение является скорее артефактом, чем специально организованной работой психолога. Процесс формирования познавательной деятельности носит стихийный характер, вследствие чего знания о личностных особенностях людей оказываются неполными и недифференцированными, а познавательная деятельность – в должной мере неотрефлексированной. С нашей точки зрения, заслуживает внимания точка зрения, высказанная В. Н. Никитиным. Он считает, что любой метод воздействия – от прямого формирования понятий, описывающих поведение или личность человека, до применения методов телесно-ориентированного подхода (Никитин В. Н., 2002) – работает только в том случае, если его применять в определенное время, на определенных этапах продвижения личности по пути самопознания и с ясным представлением об эффектах воздействия на все сферы.

По-видимому, перспективным направлением является разработка не отдельных тренингов, а больших программ психологического сопровождения ребенка, которые включают в себя различные виды занятий с подростками и с окружающими их значимыми людьми, в том числе учителями и родителями (Зименева З. А., 2002; Малышева С. В., 2003; Разумова А. В., 2004).

Таким образом, анализ литературы, посвященной изучению развития и совершенствования само-и-межличностного познания, позволил сделать следующие выводы. Во-первых, совершенствование межличностного познания часто осуществляется в тренингах, направленных на развитие самопознания и личностных свойств. В силу этого оно происходит стихийно, что не позволяет в должной мере обеспечить полноценное формирование всех компонентов познавательной деятельности, направленной на понимание другого человека. Во-вторых, в настоящее время активно утверждается идея психологического сопровождения детей и под-

ростков, которая связана с разработкой системы разнообразных по форме и содержанию методов психологического воздействия, обеспечивающих развитие у них личностных свойств и качеств, находящихся в зоне ближайшего развития. Многие психологи связывают совершенствование психологической помощи именно с созданием этого направления в практической работе с детьми, подростками и юношами.

## **9. Межличностное познание школьников учителями**

В психологии профессий профессиональное сознание человека рассматривается с точки зрения многомерности и многофункциональности образов, формирующихся у него в течение профессиональной жизнедеятельности (Климов Е. А., 1971, 1984, 1995). Профессионализм педагога определяется совокупностью факторов, среди которых способность к построению адекватного образа учеников занимает одно из ведущих мест и рассматривается как профессионально важное качество учителя (Н. А. Бакланова, 2001; А. А. Бодалев, 1982; 1983; А. А. Бодалев, В. А. Кузьмина, 1985; Ю. Н. Кулюткин, Г. Г. Сухобская 1990; А. К. Маркова, 1993; Л. А. Митина, 1994; А. А. Реан, Л. Я. Коломенский, 1999; Л. А. Регуш, 1989).

Так, анализируя педагогическую деятельность, Н. В. Кузьмина показывает, что она включает пять функциональных компонентов (Кузьмина Н. В., 1965): гностический, конструктивный, организаторский, коммуникативный, проектировочный. Гностический компонент связан со сферой знаний педагога. Но не только знаний своего предмета, но и знаний о психических особенностях личности учащихся, о своей личности и деятельности. Анализируя способности учителя, которые обеспечивают адекватное отражение личностных свойств ученика, Н. В. Кузьмина выделяет два уровня их развития:

1. Перцептивно-рефлексивный уровень – способность анализировать взаимодействия между учителем и учащимися, а также чувствительность педагога к достоинствам и недостаткам собственной личности и деятельности.

2. Проектно-педагогический уровень – он связан со способами осознания продуктивных технологий в учебно-воспитательном процессе с целью воздействия на учащихся и формирования их личности (Кузьмина, 1965, 1985).

А. А. Реан отмечает, что при анализе проблем межличностного познания необходимо вести речь не только о способности педагога к адекватному познанию учащихся, но и о соответствующих педагогических умениях. Он выделяет рефлексивно-педагогические умения, которые образуются комплексом умений педагога: познать собственные психические особенности, оценить свое психическое состояние, а также осуществить разностороннее восприятие и адекватное познание личности учащегося. Эти умения основаны на системе соответствующих знаний (закономерностей и механизмов межличностного познания и рефлексии, возрастной психологии детей, подростков, юношей) и определенных навыков (Реан А. А., 1990).

Отличие рефлексивно – перцептивных умений от гностического компонента, выделенного Н. В. Кузьминой в модели системы педагогической деятельности, заключается в том, что гностические умения обращены не только к субъекту- объекту педагогического воздействия, но и к другим структурным компонентам педагогических систем: предмету совместной деятельности, средствам педагогической коммуникации, целям обучения и воспитания (Реан А. А., 1990).

Проблеме рефлексивно-перцептивных способностей учителей уделяется особое внимание в рамках методолого-деятельностного подхода, основанного Г. П. Щедровицким (Громыко Ю. В., 1996; Исаев, Косарецкий, Слободчиков, 2000; Павлов, 2000; Щедровицкий Г. П., 1995). Этой концепции противостоит позиция А. Б. Орлова, который считает, что изначально она построена на «отождествлении, неразличении, смешении философского, методологического и собственно психологического планов анализа» (Орлов А. Б., 2000, с. 52–56).



Л. А. Регуш уделяет большое внимание изучению прогностической деятельности учителя, в которой выделяет три основных компонента: содержательный, операционный и мотивационный. Содержательная сторона прогнозирования включает знания о тенденциях развития объекта прогноза в прошлом и знания текущей информации о нем. В операционный состав прогнозирования входят как необходимые и достаточные следующие умственные действия: установление причинно – следственных связей, реконструкция и преобразование представлений, выдвижение и анализ гипотез, планирование. Источником мотивации познавательной прогностической деятельности является «потребность выходить за свои пределы», «экстраполировать себя в будущее и необходимость использовать знания о будущем для наиболее целесообразной организации своей жизнедеятельности и оптимального преобразующего воздействия» (Регуш Л. А., 1997, с. 13). Выявляя структуру способности прогнозирования Л. А. Регуш определяет 4 фактора структуры: 1) аналитичность, глубина, осознанность мыслительных процессов; 2) гибкость мышления; 3) перспективность; 4) доказательность.

Значительная роль в процессе познания педагогом личности учащихся отводится эмпатии (Гиппенрейтер Ю. Б., Карягина Т. Д., Козлова Е. Н., 1993; Орлов А. Б., 1989; Петровская Л. А., 1994; Реан А. А., 1990; Рогов Е. И., 1998). А. А. Реан отмечает, что значение способности к сопереживанию не ограничивается лишь повышением адекватности познания педагогом личности учащегося. От развитости эмпатийной способности зависит и установление эффективных, положительных взаимоотношений с учащимися, продуктивное педагогическое общение. Более глубокое и адекватное отражение личности учащегося через эмпатию, как механизм межличностного познания, ведет к более обоснованному принятию педагогических решений, к повышению продуктивности педагогической деятельности. А сам процесс сопереживания, проявления эмпатии педагогом, находя эмоциональный отклик у учащихся, будучи оцененным ими, ведет к установлению положительных отношений между педагогом и учащимися (Реан, Коломенский, 1999, с. 265–292). Имеются данные о том, что при установлении позитивных отношений между педагогом и учащимися, последние склонны «не замечать» отдельных ошибок педагога. И наоборот, при наличии устойчивых отрицательных отношений учащиеся склонны в гипертрофированной форме воспринимать незначительные промахи учителя (Реан А. А., 1990). Более того, в некоторых случаях неспособность к проявлению эмпатии в сочетании с низким профессионализмом существенно усугубляет процесс негативного развития личности подростка.

По мнению М. Н. Берулавы, практика обучения в школе и вузе свидетельствует о том, что можно быть большим ученым, иметь значительный объем социальных знаний и быть каким, и более того, плохим педагогом. Можно обладать глубокими методологическими знаниями, усвоить передовые технологии обучения, но неэффективно воплощать их на практике, поскольку учащиеся могут отторгать обучающие и воспитывающие воздействия учителя по причинам, связанным с его личностными особенностями. Автор предлагает на первое место при отборе в педагогические вузы ставить «собеседование с элементами тестирования, позволяющее определить уровень развития у будущего педагога социального интеллекта, рефлексии, эмпатии, эмоциональной устойчивости и т. д.» (Берулава М. Н., 1996, с. 9–12).

В исследованиях С. В. Кондратьевой и ее сотрудников показано, что для педагогов с низким уровнем продуктивности деятельности характерно восприятие лишь внешнего рисунка поступка воспитанника, без проникновения в его истинные цели и мотивы. Педагогов с высоким уровнем продуктивности отличает отражение устойчивых интегративных свойств личности, выявление ведущих целей и мотивов поведения, объективность оценочных суждений. (Кондратьева, 1981). Аналогичные данные получены А. С. Базилевской, Е. Н. Жучевой, Е. В. Красновой, А. А. Реаном, В. М. Роздобудько.

Описывая интеллектуальные особенности учащихся, как установила Н. М. Божко, учителя используют наиболее расхожие, житейские категории и не выделяют различные сто-

роны интеллектуальной деятельности, характеризующие процессы познания и усвоения знаний (Божко Н. Н., 1992).

А. А. Леонтьевым показано, что внешне привлекательным детям, при прочих равных условиях, учителя приписывают более высокий интеллект, более высокий статус в группе сверстников, намерение продолжать образование и даже большую озабоченность родителей их воспитанием (Леонтьев А. А., 1979).

Е. И. Рогов разделяет перцептивные способности учителей на два типа. «Первый из них предполагает сложную дифференцированность в понимании учеников, высокий уровень идентификации, основанный на нестереотипности оценок учеников и себя, выраженность как конкретной педагогической эмпатии на уроке, так и общих эмпатических тенденций. Второй тип характеризуется сложной интегрированностью в понимании учеников, низким уровнем идентификации, связанным со стереотипностью оценок себя и учеников как носителей ролей „учитель“ и „ученик“, проявлением лишь общих эмпатических тенденций» (Рогов Е. И., 1998, с. 367).

А. А. Реаном и Я. Л. Коломенским проведено исследование связи адекватности познания личности учащихся с мотивацией профессионально – педагогической деятельности учителя. Данные о наличии такой связи не подтвердились. Высокая профессиональная мотивация является необходимой предпосылкой эффективного решения любых задач (Реан А. А. и Коломенский Я. Л., 1999).

Авторы отмечают также связь эффективности познания учителями учеников с выраженностью у них интроверсии и экстраверсии. В целом, педагоги интровертированного типа более полно и адекватно отражают личностные особенности учащегося по сравнению с педагогами-экстравертами.

К профессионально-значимым качествам педагога авторы относят, наряду с другими, толерантность, а склонность к рефлексии и высокий уровень развития рефлексивных процессов рассматривается как фактор повышения терпимости (там же).

С. Сафа рассматривает проблему применения учителями психологических знаний в процессе работы с учениками. Автор предполагает, что одной из причин, затрудняющих применение учителем на практике психологических знаний, полученных в педагогическом вузе, является несоответствие этих знаний специфике профессионального сознания педагога – практика. Вследствие этого, знания о подростках, усваиваемые в процессе профессиональной подготовки, откладываются в сознании учителя отдельно от оперативных знаний, складывающихся под влиянием разных культурных факторов той среды, в которой воспитывался учитель – его семьи, средств массовой информации, коммуникации и т. д., а также под влиянием особенностей его собственного прохождения данного этапа жизненного пути. Автор допускает, что у каждого педагога существует неосознаваемая или мало осознаваемая (имплицитная) модель ученика. Эта модель выполняет регулирующую функцию в отношении профессиональных педагогических действий учителя, когда эти действия направлены на подростка. Профессиональная подготовка учителя, когда она осуществляется в традиционных формах и наполнена традиционным (академическим) содержанием, мало влияет на его профессиональные действия, так как не направлена на формирование оперативной модели подростка (Сафа С., 1993). Данные о разрыве между личным опытом будущих учителей и академическими знаниями получены также в наших работах (Рождественская Н. А., 1990).

Изучение факторов, влияющих на оценку учителем его учеников, было предпринято в работах С. В. Кондратьевой. Автор отмечает, что стереотипизация в познании детей, узко прагматический подход к оценке их личности дает неполную и неточную информацию об ученике. Его личностные качества остаются для восприятия учителя закрытыми, что приводит к серьезным просчетам в учебно-воспитательной работе с детьми (Кондратьева С. В., 1981).

По мнению А. А. Реана и Я. Л. Коломенского, стереотипы межличностного познания играют негативную роль, если педагог жестко следует им и если их влияние приобретает абсолютный характер. Стереотипы могут играть положительную роль, если педагог дает лишь вероятностную оценку учащемуся, действуя в условиях дефицита информации, а впоследствии осуществляет целенаправленное профессиональное изучение личностных особенностей (Реан А. А., Коломенский Я. Л., 1999).

Многие исследователи отмечают, что, оценивая учеников, учитель, как правило, характеризует знания, умения, способности, проявляющиеся в учебной деятельности, личностная оценка ученика не выступает значимым параметром (Вербова К. В. и Кондратьева С. В., 1990; Выражемская А. И., 1995). По данным Л. С. Базилевской, в характеристиках детей, составленных студентами-практикантами, среди всех фиксируемых ими свойств 70% являются свойствами учеников как субъектов учебной деятельности. Успехи ученика в учебе, его отношение к учебному предмету – главный объект восприятия учителя (Базилевская Л. С., 1983).

В исследовании В. Л. Ситникова показано, что в сознании педагогов образы учеников, полярные по модальности (хороший – плохой, одаренный – бездарный), имеют более сходную структуру, чем образы, близкие по модальности (одаренный – хороший, бездарный – плохой). У них образ хорошего ученика отличается от образа одаренного ученика тем, что первый – содержит больше социальных, волевых и эмоциональных характеристик, а второй – интеллектуальных. При этом, в первом – больше положительных оценок. У педагогов структуры образов 40% одаренных и бездарных учеников совпадают со структурами Я-образов этих категорий школьников (Ситников В. Л., 2001).

А. А. Бодалев установил статистически значимые различия в частоте фиксирования учителями гуманитарного и естественного цикла коммуникативных, интеллектуальных и волевых качеств. Учителя гуманитарного цикла делают это значительно чаще. Вместе с тем, автор отмечает, что по мере увеличения стажа работы в школе той или другой группы учителей у них отмечается постепенно уменьшение количества фиксирований различных психических качеств личности учащихся, с которыми они работают (Бодалев, 1965). В дипломной работе Е. В. Прониной (Пронина Е. В. 1992), получены данные о том, что стаж работы в школе не оказывает существенного влияния на качество восприятия и оценивания учителями своих учеников, что согласуется с данными Э. А. Максимовой (Максимова Э. А., 1983).

Изучая зависимость эталонов, имеющихся у учителей средней школы, от стажа их работы, С. В. Кондратьева пришла к выводу, что «общее количество фиксирования психических качеств учителями по мере увеличения их стажа работы уменьшается за счет того, что отражение ими личности учащегося становится все более обобщенным.» В ряде случаев «обобщенное отражение учителем личности учащегося носит творческий характер и заключается в выделении индивидуально-неповторимого ее своеобразия. В других случаях эталоны оценивания стабилизируются, и понимание становится все более стереотипным, формалистским» (Кондратьева С. В., 1981, с.174).

В исследованиях Н. А. Березовина и Я. Л. Коломенского установлено, что наиболее адекватные оценки детям дают учителя со стажем работы до 5 лет, а преподаватели с большим стажем более склонны к стереотипным суждениям. (Березовин Н. А., Коломенский Я. Л., 1975). Л. С. Базилевская также показала, что понимание личностных особенностей учащихся может становиться менее совершенным по мере становления профессионального мастерства (Базилевская Л. С., 1983).

В познании учеников определенную роль играет принадлежность учителя к тому или иному полу. Так, данные, собранные В. М. Роздобудько, говорят о том, что учителя-женщины личностные особенности детей описывают чаще, чем мужчины (Роздобудько, 1973). Исключение составляет такое свойство как отношение к труду, которое мужчины – учителя отмечают в своих воспитанниках чаще, чем женщины (Кондратьева С. В., 1980). Отмечено, что

учителя-мужчины предпочитают составлять характеристики на мальчиков и дают более объективные оценки их личностным качествам. По данным других исследователей, учителя лучше характеризуют детей своего пола, но эта тенденция четче проявляется у учителей-мужчин (Ершова Л. Д., 1979).

Влияние особенностей личности учителя, его жизненного опыта на понимание учащихся рассматривалось Л. Д. Ершовой. Автор выясняла влияние биографических данных студентов I-IV курсов на их способности понимать детей. Наиболее высокие показатели выявлены у студентов, имевших в жизненном опыте широкий круг общения (Ершова Л. Д., 1979).

Е. В. Цуканова установила, что у учителей образ ученика определяется требованиями и задачами деятельности, субъективными установками, особенностями прошлого опыта и образования (Цуканова Е. В., 1986).

В результате анализа литературы, мы пришли к выводу, что многие авторы связывают адекватное восприятие учителями учеников с наличием у них хорошо развитых рефлексии и эмпатии, способности к прогнозированию личностного роста учащихся, психологических моделей возрастных групп школьников, рефлексивно-перцептивных умений. Отмечается важность развития таких качеств мышления, как глубина, осознанность, гибкость, логичность и другие.

Указанные способности относятся к внутренним факторам, обуславливающим эффективное познание учителем учеников. Наряду с этим, можно выделить ряд внешних условий: стаж работы, специализация, пол, широта кругозора, жизненный опыт учителя и некоторые другие.

## **10. Межличностное познание родителями своих детей**

Межличностное познание в области детско-родительских отношений рассматривается как составная часть общения между членами семьи, являющегося решающим фактором психического развития ребенка. Оно определяет онтогенез эмоциональной сферы (Лисина М. И., 1987, Наносова Е. Б., 1990); отношение ребенка к взрослому (Корницкая С. В., 1973); дружескую привязанность к сверстникам (Смирнова Р. А., 1981); овладение ребенком речью (Елагина М. Г., 1977); развитие самосознания и познавательных действий ребенка: узнавание, запоминание, усвоение новой информации (Мазитова, Смирнова, Землянухина, 1982); развитие внутреннего плана действий (Болбочану А. В., 1983); развитие личностных свойств и самосознания детей (Варга А. Я., 1986; Соколова Е. Т. и Чеснова И. Г., 1986; Лисина М. И., 1987; Добсон Дж., 1992; Печникова Л. С., 1997; Спиваковская А. С., 1999; Карабанова О. А., 2002).

Среди факторов семейного воздействия на психическое развитие ребенка выделяются такие как:

- 1) отношение к ребенку;
- 2) стиль общения в семье;
- 3) семейная структура и распределение ролей в семье;
- 4) характер супружеских взаимоотношений.

При этом решающее значение для формирования личности ребенка имеют отношения между родителями и детьми. Различными авторами также отмечается, что стиль общения в семье, особенности воспитания и родительские позиции по отношению к ребенку определяются и регулируются сформированным у родителей образом ребенка. О. А. Карабанова пишет о глобальном и дифференцированном образе ребенка. Глобальный образ ребенка характеризует своеобразный психологический портрет ребенка данного возраста «глазами родителя». «Мера его адекватности определяется степенью психолого-педагогической компетентности и воспитательного опыта родителя. Дифференцированный образ характеризует индивидуально-личностные качества ребенка, детерминируя его неповторимость и уникаль-

ность» (Карабанова, О. А., 2001, 2002). Эти образы ребенка, определяются культурно-историческими, социальными и индивидуальными факторами. Период детства, когда ребенку можно практически все, в разных культурах имеет разные возрастные границы. О. А. Карабанова отмечает, что в Японии он длится дольше, чем в западно-европейских странах (О. А. Карабанова, 2001). И. С. Кон утверждает, что образ ребенка во многом определяется общими ценностями и установками общества. В частности, европейская культура ориентирована на социальные достижения, большую степень включенности в социальные контакты. Такого рода ценности и обуславливают цели воспитания: «цели и задачи воспитания – элемент ценностно-нормативной культуры общества, произвольный от его представлений о природе и возможностях человека. Как и нормативный канон человека, образ ребенка всегда имеет, по меньшей мере, два измерения: чем он является от природы (или от бога) и чем он должен стать в результате обучения и воспитания» (Кон И. С., 1999, с. 136–137). Очевидно, что образ ребенка также обусловлен и индивидуально личностными свойствами родителя. Рассматривая проблему адекватности образа ребенка, О. А. Карабанова подчеркивает, что абсолютно точного образа быть не может, а «оптимальным вариантом когнитивного видения ребенка будет образ, открывающий кредит доверия и создающий зону ближайшего развития личности ребенка» (Карабанова О. А., 2001).

А. С. Спиваковская считает, что образ ребенка определяет родительскую позицию, характеризующуюся следующими тремя критериями: адекватность, динамичность, прогностичность. Адекватность родительской позиции может быть определена как умение понимать индивидуальные особенности своего ребенка. Динамичность определяется мерой подвижности родительских мнений о ребенке, изменчивостью форм и способов общения и взаимодействия с ребенком, входящих в поведенческий репертуар родителей. Можно выделить три аспекта проявления меры динамичности родительских позиций: динамичность восприятия ребенка как личности, степень гибкости и взаимодействия родителей с ребенком в различных предметных и психологических ситуациях, степень изменчивости форм и способов воздействия на ребенка в зависимости от возраста. Прогностичность родительской позиции отражается в способности родителей к предвидению перспектив дальнейшего развития ребенка и к перестройке взаимодействия с ребенком на основе такого предвосхищения (Спиваковская А. С., 1987).

Представление о ребенке и отношение к нему – это внутренняя основа типа воспитания (Захаров А. И. 1998; Гарбузов, А. И. 1997; Эйдемиллер Э. Г., 1999 и др.). Психологическое неблагополучие самих родителей обуславливает разнообразные искажения видения ребенка родителями. Образ ребенка искажается под воздействием неблагоприятных ожиданий матери, страха, что ребенок повторит черты нелюбимого человека или в ребенке воплотятся собственные нежелательные качества, которые бессознательно проецируются на ребенка. При этом, чем старше становится ребенок, тем очевиднее конфликт между потребностью в самоутверждении, уважении и признании права на самостоятельность и навязанным ему обесцененным образом «Я». Этот конфликт усугубляется еще и тем, что ребенок всегда стремится к согласию с родителями, удовлетворяя, таким образом, свою потребность в присоединении, эмоциональном «мы», причем нередко ценой за ощущение своей защищенности является отождествление собственной Я-концепции с искаженным, внушаемым образом (Соколова Е. Т., Чеснова И. Г., 1986; Печникова Э. С. 1997).

Чаще всего объектом воспитательных воздействий родителей являются волевые качества ребенка – целеустремленность, собранность и дисциплинированность как строгое неукоснительное следование родительским требованиям; моральные качества – честность, доброта, отзывчивость; интересы – прежде всего интерес к школьным занятиям, реже внешкольным хобби. Особенность родителей, обращающихся в консультацию, состоит в явной переоценке

или недооценке ребенка по значимым для родителя параметрам. Искажение образа ребенка проявляется в феноменах «плохости» (Соколова Е. Т., Чеснова И. Г., 1986).

В результате экспериментального исследования О. В. Шапатиной было установлено, что от особенностей восприятия родителями ребенка зависят изменения в общении супругов. Восприятие родителями ребенка находится в зависимости от качества их супружеских отношений: если отношения между супругами характеризуются как конфликтные, противоречивые или напряженные, то общение их как родителей становится еще более конфликтным и напряженным. В свою очередь, конфликтные и напряженные ситуации взаимодействия родителей, отражаясь на психическом состоянии ребенка, выступают как причина его личностной динамики, эмпирическими проявлениями которой являются низкая самооценка, неуверенность, тревожность в семейной ситуации, неопределенность образа «Я» и так далее (Шапатина О. В., 2001).

Неадекватное восприятие ребенка, по мнению В. Е. Кагана, объясняется наличием тоталитарного мышления в стране, когда акцент родителей перенесен из сферы самореализации в сферу самоутверждения (потребность доминировать над ребенком), преобладание словесных методов в их воспитании, размытость и конфликтность аутоидентификации взрослого как активного воспитателя. В семьях с тоталитарным сознанием ярко выражено стремление к доминированию и власти. Можно предположить, что в таких семьях у детей социальная адаптация будет идти по типу активного протеста, по типу агрессивных реакций (Каган В. Е., 1992).

Обобщая данные по изучению семьи, А. Я. Варгой были выделены следующие факторы, определяющие характер взаимоотношений и взаимодействий в семье: особенности личности родителей; индивидуально-характерологические и клинико-психологические особенности ребенка; особенности супружеского общения; социокультурное влияние; этиологический фактор.

Захарова Е. И. включает особенности восприятия родителями детей в блок эмоционального взаимодействия родителей и детей, и понимает их как чувствительность к распознаванию эмоционального состояния партнера по взаимодействию. Особенности восприятия, по ее мнению, составляют когнитивный компонент взаимодействия родителя и ребенка. Когнитивный компонент взаимодействия позднее определяет эмоциональный и поведенческий компоненты.

В большинстве работ психологов-консультантов, посвященных анализу детско-родительских отношений, подчеркивается, что обобщенный опыт психологического консультирования родителей свидетельствует о том, что «неадекватность образа ребенка „глазами родителя“ выступает в формах неадекватного представления родителя о потребностях и мотивах ребенка, неадекватного образа возрастного-психологического статуса ребенка и искаженного образа индивидуально-личностных особенностей ребенка» (Карабанова О. А., 2002). Это, в частности, проявляется в недооценке родителями значимости коммуникативных потребностей ребенка, переоценке реальных возможностей и уровня развития его психических свойств, предъявлении детям «сверх требований». Неадекватность образа ребенка у родителей приводит к нарушению семейной системы воспитания, общения и сотрудничества родителей и ребенка, к формированию противоречивого типа семейного воспитания, ограничивает возможности развития ребенка, сужая потенциал зоны ближайшего развития.

Фундаментальное исследование, посвященное изучению содержания образа ребенка у родителей, провел В. Л. Ситников. На богатом эмпирическом материале автор анализирует «Я» и «Ты» – образы у родителей и детей. Показано, что между образами ребенка, отражаемыми родителями разного пола, по отдельным свойствам наблюдаются существенные различия. При этом образы ребенка в сознании отцов больше соответствуют Я-образам детей, тогда как образы ребенка в сознании матерей больше соответствуют Я-образам матерей. Следовательно, отцы чаще, чем матери, воспринимают детей так, как дети воспринимают самих себя, и более резистентны влиянию стереотипному восприятию детей. В процессе воспитания отцы

в большей мере учитывают индивидуальные особенности детей, а матери стремятся «лепить» их по своему образу и подобию. Вместе с тем, Ситников отмечает, что вывод о лучшем понимании детей отцами касается лишь тех отцов, «которые желают заниматься воспитанием своих детей, не боятся показать этого и действуют соответствующим образом» (Ситников В. Л., 2001, с.255).

Помимо этого, отцы отличаются гораздо большей гендерной избирательностью. У отцов образы сыновей и дочерей достоверно отличаются друг от друга, в то время как значимые различия в отражении своих детей у матерей не обнаружались. «Прежде всего, это касается телесно-физических характеристик, которых в образах дочерей у отцов существенно больше, чем в образах сыновей» (Ситников В. Л. 2001, с. 256). Я – образы у юношей более чем по пяти компонентам (из восьми) отличаются от Я – образов у отцов, и по трем компонентам у мам. Я-образы девушек меньше всего связаны с Я-образами взрослых. На этом основании можно предположить, что юноши на бессознательном уровне чаще идентифицируются с матерями, чем с отцами. (Ситников В. Л., 2001). К сожалению, объект идентификации девушек выявить не удалось.

Отцы старшеклассников уделяют больше внимания, чем отцы подростков, эмоциональным проявлениям детей. Матери и подростков, и старшеклассников одинаково внимательны к эмоциональной сфере своих детей. При этом ориентация на эмоции у них почти в полтора раза выше, чем у матерей младших школьников. Выявлена динамика отношения родителей к своим детям. У матерей позитивность восприятия своих детей по мере их взросления от младшего к старшему школьному возрасту стабильно увеличивается. У отцов – динамика более сложная. Отцы подростков оценивают своих детей, гораздо выше, чем матери. Их характеристики содержат значительно больше положительных свойств и в два раза меньше отрицательных. Однако у отцов старшеклассников количество отрицательных оценок детей заметно увеличивается, а положительных – столь же заметно уменьшается.

Максимальные расхождения между структурами Я-образов у детей и образов «мой ребенок» у матерей приходится на младший школьный возраст. В подростковом возрасте эти противоречия сокращаются до минимума. Фактически, расхождения обнаруживаются лишь в том, что мамы меньше обращают внимания на волевые проявления детей.

Как показано в наших исследованиях (см. гл.5), матери младших школьников уделяют им много внимания. В свете полученных данных можно сказать, что их главным образом волнует успешность адаптации детей к школьной жизни, и в меньшей степени они интересуются их личностными проблемами, о которых сами дети часто не заявляют. Подростковый возраст – это возраст конфликтов и бунтарства, связанных с нарождающимся самосознанием, когда на первый план выходит потребность в интимно-личностном общении со сверстниками, интерес к социальному познанию, стремление к самостоятельности и «эмансипации». С этого момента родители начинают сталкиваться с большими трудностями в общении с детьми, они вынуждены действовать более гибко, проявлять больше внимания к их личностной сфере, чтобы полностью не утратить контакта с ними.

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.