

**Н. А. Рождественская**

## **ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОЗНАНИЯ И ПУТИ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ У ПЕДАГОГОВ**

Статья посвящена исследованию когнитивного компонента межличностного познания (МП) и изучению возможностей его совершенствования у педагогов. Проанализированы ошибки, совершаемые людьми в процессе познания друг друга, и предложена модель стратегий МП, обеспечивающая их сокращение. Представлены результаты исследований, выполненных под руководством автора, в которых показано, что учителя, обладающие модельным набором стратегий МП, оценивают личностные особенности детей лучше, чем педагоги, не использующие их. Предложена методика «Совершенствование стратегий межличностного познания» и рассмотрены формы и условия ее применения в процессе подготовки будущих педагогов.

*Ключевые слова:* принципы и стратегии межличностного познания, методика совершенствования межличностного познания.

This article deals with researches of the cognitive component of interpersonal cognition, and it also studies a possibility of improving it during the process of teachers' education. On the basis of numeral researches data the author describes mistakes, people make estimating one another, and, as a result, she offers the model of interpersonal cognition strategies, allowing minimizing them. The author describes the researches, carried out under her leadership, showing that teachers, who use these strategies, estimate children's personality features much better, than their colleagues, who are not able to use them. The author also presents the method "Improvement of the Strategies of Interpersonal Cognition", and analyzes forms and conditions of its usage in the process of teachers' education.

*Key words:* principles and strategies of interpersonal cognition, the method "Improvement of the Strategies of Interpersonal Cognition".

Эффективность *межличностного познания* (МП) как одного из видов познавательной деятельности человека во многом определяется адекватностью и полнотой знаний о личностных особенностях людей и качеством способов их оценки. В многочисленных исследованиях, посвященных изучению когнитивной составляющей<sup>1</sup> МП, показано, что в обыденной жизни люди, как правило, пользуются определенными

---

**Рождественская Наталья Андреевна** — докт. психол. наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики. *E-mail:* natalie@lenta.ru

<sup>1</sup> Многие исследователи считают, что МП включает когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты.

представлениями о типичных особенностях и поведенческих реакциях анализируемых ими людей. Эти представления в психологии получили название стереотипов, эталонов, имплицитных теорий личности, социальных представлений (Андреева, 2005; Бодалев, 1982; Донцов, Емельянова, 1984; Реан, Коломинский, 2008; Рождественская, 1986; Шихирев, 1979; Allport, 1958; Cook, 1979; Kelly, 1955; Lippmann, 1921; Osgood et al., 1957). Как любые житейские представления, они имеют свои достоинства и недостатки. Последние часто основываются на малом количестве существенных признаков, включают свойства, не относящиеся к отражаемым в них явлениям, устаревают к моменту их использования.

Как показывают многочисленные отечественные и зарубежные исследования, посвященные изучению так называемых атрибутивных процессов, образ рассматриваемого человека также искажается в результате приписывания несвойственных ему качеств и несуществующих причин поведения. В частности, это происходит в тех случаях, когда при оценке человека в должной мере не анализируются конкретные обстоятельства, обуславливающие его поведение (Андреева, 2005; Юревич, 1986; Heider, 1958; Jones, Davis, 1965; Kelly, 1967).

Отрицательно сказываются на качестве МП также и консерватизм мышления, и излишняя категоричность суждений, склонность к суждениям о человеке по аналогии. Ошибки в МП определяются также поспешными обобщениями, которые люди делают на основе единичных и мало значащих наблюдений за поведением другого человека. Искажения образа человека обуславливают так называемые эвристики, или правила оценки личностных свойств, которые субъект достаточно легко принимает и использует в процессе познания людей без учета того, что они поверхностны и не включают в свой состав существенные признаки рассматриваемых особенностей. Ошибки в понимании людей объясняются тем, что многие люди со временем меняются, однако окружающие этих изменений не замечают (Андреева, 2000; Брунер, 1977; Немов, 2001; Рождественская, 2004; Росс, 1977; Росс, Нисбетт, 1991; Cook, 1979).

К сожалению, несмотря на то что в психологии накоплен богатый эмпирический материал, свидетельствующий об особенностях ошибок в МП, проблеме *совершенствования* МП уделяется недостаточно внимания. Об этом, в частности, свидетельствует отсутствие в программах вузов и школ соответствующих дисциплин и учебников. Опираясь на анализ ошибок, совершаемых людьми в процессе познания друг друга, и на требования логико-научного подхода к познанию, мы выделили совокупность принципов МП, опора на которые позволяет значительно повысить адекватность понимания людьми друг друга (Писаренко, Рождественская, 1998; Рождественская, 2004).

Качественное познание личностных особенностей людей определяют следующие принципы: 1. Ориентация на полный охват личностных свойств человека. Она включает анализ основных качеств, обуславливающих направленность, содержание, характер протекания и эффективность деятельности, к которым относятся: мировоззрение, интеллект, эрудиция, воля, эмоции, характер и способности (Писаренко, 1986). 2. Применение адекватных и существенных критериев их оценки. 3. Анализ внутренних и внешних факторов, влияющих на человека (личностные свойства, эмоциональные и функциональные состояния, здоровье, другие люди, обстоятельства и условия жизни человека). 4. Рассмотрение основных биографических данных и перспектив развития человека. 5. Использование вероятностных суждений о нем. 6. Проверка суждений в практической деятельности, типичной для данного человека.

Силами небольшого коллектива психологов, работавшего под руководством автора, было проведено несколько эмпирических исследований, посвященных изучению влияния основанных на этих принципах стратегий познания на полноту и адекватность оценок личностных свойств и поведения людей. Исследовались также закономерности эффективного формирования способов МП у студентов педагогического вуза и родителей (Грачикова, 2002; Мельникова, 2007; Разумова, 2004; Рождественская, 2004).

### **Оценка педагогами личностных особенностей учеников**

В исследовании Е. В. Грачиковой (2002) была предпринята попытка рассмотреть особенности оценок учителями личностных свойств детей в зависимости от используемых ими стратегий, основанных на принципах МП. С 96 учителями проводилось структурированное интервью<sup>2</sup> по специально разработанной анкете, предназначенной для анализа их стратегий МП. В результате было выделено три группы учителей. Первая группа — 28 педагогов, использовавших все стратегии, основанные на принципах МП. Вторая группа — 27 педагогов, использующих менее половины стратегий. В третью группу вошел 41 учитель. Эти педагоги применяли не менее половины из них. (В дальнейшем исследовании эта группа респондентов не участвовала.)

Далее учителям первой и второй групп предлагалось дать всестороннюю оценку и прогноз развития личностных свойств учащихся, которых они обучали. Всего было собрано 56 характеристик. В каждой из них подсчитывалось количество проанализированных качеств. В результате

---

<sup>2</sup> Вопросы, разработанные для этих интервью, позднее были использованы автором совместно с А. В. Сориным при составлении методики «Диагностика способов межличностного познания» (Рождественская, Сорин, 2009).

были выделены две группы свойств, по которым учителя оценивают своих учеников: 1) формальные характеристики — возраст, внешние данные, материальное положение семьи, успеваемость и 2) личностные особенности — интересы, увлечения, «хобби», отношение к сверстникам и взрослым, особенности познавательной сферы, эмоциональной сферы, волевой регуляции, самооценка. Личностные качества распределялись по группам (категориям), характеризующим сферы психики (см. выше принцип ориентации на полный охват личностных свойств человека).

Анализ полученных данных показал, что учителя обеих групп применяют все категории оценки, но учителя первой группы чаще используют категории, описывающие психические особенности учащихся, и их характеристики более содержательны, адекватны и информативны. Характеристики учителей второй группы поверхностны и формальны. Проиллюстрируем этот вывод двумя описаниями одного и того же ученика А.

**Описание А. преподавателем первой группы (стаж работы 7 лет):**

«А. учится в 8-м классе, ему 13 лет. Его поведение определяется прежде всего чувствами; они играют важную роль в его жизни, и его поступки носят эмоциональный характер. В конфликтных ситуациях стремится к сотрудничеству, но часто приспособляется и жертвует своими интересами и потребностями для удовлетворения потребностей собеседника, представляющего конфликтующую сторону. Самооценка завышена: считает себя веселым, здоровым, обладающим хорошим характером и достаточно щедрым.

А. очень разговорчив, любит рассуждать, однако, это не означает, что он всегда готов действовать в нужном направлении. Скорее всего, на этом его действия и заканчиваются. Он нерешительный и легкомысленный. Обычно стремится привлечь к себе внимание окружающих. Желание показать себя проявляется во всем. При этом он часто не замечает, что окружающие относятся к такому его поведению негативно. Они это просто не воспринимают. Свои действия и поведение всегда оценивает положительно, удовлетворен ими, что лишний раз говорит о завышенной самооценке.

Мотивация обучения слабая. Привлекательным для него является то, что престижно; по-видимому, это исходит от родителей. Ребенок ходит в школу неохотно, уроки делать не любит и всячески старается быстрее закончить нелюбимое занятие. Познавательного интереса к учению не проявляет, интеллект на среднем уровне. Профессионально не сориентирован, над этой проблемой еще не задумывался, о профессиях знает мало. Родители, со слов подростка, с ним не говорили о том, кем быть и куда пойти учиться после окончания 8-го класса. Семья А. состоит из четырех человек: отец, мать и младший брат. Вероятно, у него нарушен контакт с родителями, т.к. несмотря на то что А. говорит, что его семья дружная и счастливая, есть некоторые признаки, которые говорят о другом.

*Прогноз развития.* На данном этапе необходимо внимание и одобрение родителей. У них временно отсутствует внимание к нему по причине появления в семье младшего брата, что может привести к конфликту с родителями,

вследствие которого возможна попытка побега или разрыва с семьей. Профессиональная несориентированность и достижение престижного положения как мотив обучения могут стать причиной того, что подросток пойдет учиться и работать без учета своих интересов и способностей, а это часто приводит к эмоциональной неудовлетворенности и недовольству собой».

**Описание А. преподавателем второй группы** (стаж работы 10 лет):

«А. 13 лет. Мальчик учится очень слабо, ленив, неопрятен, плохо себя ведет на уроках, всем грубит, любит настаивать на своем, из-за чего ссорится со всеми, конфликтен по природе. *Прогноз развития.* При таком отношении к учебе и поведению А. не сможет получить среднего образования».

**Основные результаты психодиагностического обследования А.** Самооценка завышена. Уровень интеллектуального развития в норме. Слабый контроль эмоций и импульсивных влечений. В конфликтных ситуациях предпочитает стратегию приспособления. Отличается большой речевой активностью. Склонен к ответно-защитной вербальной агрессии. Выражены демонстративность поведения и стремление к привлечению внимания окружающих. Отличается большой речевой активностью. Склонен к ответно-защитной вербальной агрессии. Выражены демонстративность поведения и стремление к привлечению внимания окружающих. Отсутствует познавательная мотивация и мотивация учения. Интересуется игрой в футбол. Завидует младшему брату, находящемуся, с точки зрения тестируемого, в центре внимания и забот семьи. Ревнует к нему родителей. Ощущает свою ненужность.

Для выявления личностных особенностей респондентов использовались следующие методики: тест на самооценку Дембо—Рубинштейн; личностный опросник Кеттелла (форма С), тест-опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» и проективные тесты: «Рисунок семьи», «Рисунок несуществующего животного», «Незаконченные предложения».

Уже на уровне элементарного ознакомления с двумя описаниями ученика А. видно, что характеристика, составленная учителем первой группы, более глубокая и информативная. Сравнение описаний с данными, полученными в результате психологического обследования, также показывает, что учитель первой группы точнее и полнее представляет себе разные стороны личности подростка, а оценки учителя второй группы более поверхностны и односторонни.

Этот вывод подтвердил и количественный анализ описаний. Для изучения различий между учителями обеих групп по параметру использования адекватных оценок личностных свойств подростков применялся статистический непараметрический критерий  $\chi^2$ . Адекватными считались такие оценки, которые совпадали с результатами психодиагностики. Анализ полученных данных показал, что между двумя группами учителей существуют статистически значимые различия. Учителя первой группы значимо лучше оценивают мотивацию, познавательные особенности, самооценку и эмоциональную сферу ( $p \leq 0.01$ ). Статистически значимые различия между учителями обеих

групп отсутствуют при сравнении оценок таких качеств, как интересы, эрудиция, волевая сфера и межличностные отношения.

При анализе полученных результатов следует обратить внимание на содержательную оценку учителями воли и межличностных отношений. Все учителя второй группы если и обращали внимание на волевую сферу школьника, то использовали лишь одну характеристику — ленивый/неленивый. Оценки учителей первой группы были более содержательными, они характеризовали волевую сферу учеников по совокупности волевых качеств: ленивый, не любит трудиться, несамостоятельный, бесхарактерный, не может постоять за себя. То же самое относится и к оценке сферы межличностных отношений. Учителя второй группы по преимуществу обращали внимание на конфликтность/бесконфликтность учеников. Учителя же первой группы помимо того описывали такие коммуникативные особенности, как наличие или отсутствие лидерских качеств, раскованность/застенчивость, доверчивость/подозрительность, общительность/замкнутость и т.д.

В целом полученные результаты говорят о том, что учителя первой группы, владеющие стратегиями, основанными на принципах МП, адекватно оценивают большинство личностных свойств учеников, проявляющихся у них в процессе обучения и характеризующих их мотивационную сферу, эрудицию, самооценку, волю, эмоции и интеллект. Этого нельзя сказать об учителях, не владеющих такими стратегиями. Они могут адекватно оценивать лишь те свойства, для оценки которых более или менее глубокий анализ личностных особенностей воспитанников не требуется. Это интересы, эрудиция, конфликтность/бесконфликтность, наличие или отсутствие лени у учеников. Таким образом, мы пришли к выводу, что одним из профессионально важных качеств учителя является наличие у него стратегий МП, основанных на полном и качественном использовании принципов межличностного познания.

Позднее в работе А.В. Разумовой (2004) было установлено, что родители, более адекватно оценивающие своих детей, отличаются от родителей, оценивающих их по преимуществу неадекватно, лучшей ориентацией на полный охват личностных свойств детей, более частым использованием существенных критериев оценки личностных свойств, применением гипотетических суждений и учетом конкретных внутренних и внешних условий жизни ребенка ( $p \leq 0.05$ ). Таким образом, данные, полученные на выборке родителей, в основном совпали с данными, собранными на выборке учителей.

### **Формирование стратегий межличностного познания у будущих учителей**

Полученные результаты позволили сделать заключение, что стратегии или способы познания людей, базирующиеся на принципах МП, которые были выделены на основе теоретического анализа, обе-

спечивают значительное повышение качества понимания личностных особенностей и поведения детей.

Для более эффективного овладения данными принципами была разработана методика «Совершенствование стратегий межличностного познания» (Рождественская, 2004). Она построена с учетом принципов проблемного обучения (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин), поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) и методики формирования рефлексии (И.И. Ильясов и И.Л. Можаровский). Применение методики в работе с учителями показало, что ее использование позволяет определять и устранять как ошибочные представления о людях, так и неэффективные способы их познания.

В соответствии с данным методом в начале мотивационного этапа учителям объясняется значимость предстоящей работы. Далее им даются задания, связанные с решением проблемных задач. Инструкция: «Сейчас вам будут зачитаны отрывки из текстов, в которых описываются действия и поступки некоторых людей. После прослушивания каждого из них постарайтесь, пожалуйста, охарактеризовать личностные особенности людей, о которых в них повествуется». Эффективность усвоения нормативных знаний достигалась за счет соблюдения следующих условий.

1. В качестве объекта рассмотрения берутся анонимные люди с выдающимися способностями. (О последнем испытуемом не сообщается.)

2. Зачитываются также отрывки из биографий, в которых содержатся второстепенные или бытовые эпизоды из их жизни.

3. На первом этапе составления характеристик героев (или оценки их поступков) респондент использует лишь свой собственный опыт, свои знания и умения.

4. Только после завершения этой работы респонденту сообщаются имена анализируемых им людей. Осознание совершенных ошибок стимулирует респондентов к овладению методами, позволяющими избежать подобных ошибок.

5. Такие методы предлагаются ему в виде способов МП. Их усвоение проводится под руководством ведущего на основе повторного анализа учащимися поступков тех же самых людей. Одновременно с усвоением способов МП учителя осознают конкретные причины своих ошибок. (Заранее подбирается такое количество отрывков из биографий, которого достаточно для применения всех 6 принципов МП.) Завершается этот этап обсуждением проделанной работы, в ходе чего подчеркивается преимущество в познании человека научных методов.

6. В заключение процедура повторяется: психические качества других людей анализируются с использованием полученных знаний.

Как видно из вышеизложенного, эксперимент разбит на этапы в соответствии с требованиями деятельностной теории усвоения знаний.

Условия 1—4 реализуются на мотивационном этапе, условие 5 — на этапе уяснения схемы ООД, условие 6 соответствует этапу отработки.

Методика была апробирована в практической работе с учителями и подростками (Рождественская, 2004). Более строгое обоснование методики получено в исследованиях А.В. Березиной (2003) и И.В. Мельниковой (2007). В первом участвовали подростки, во втором — будущие учителя. В последнем приняли участие 213 респондентов, из которых: 89 студентов Московского гуманитарного педагогического института; 32 студента выпускных групп педагогического колледжа № 9 г. Москвы; 92 ребенка — воспитанники детских дошкольных учреждений и учащиеся средних общеобразовательных и специализированных школ г. Москвы, — с которыми студенты знакомились и работали, проходя педагогическую практику.

Студенты были разбиты на 4 группы. В 1-й экспериментальной группе (Э1 — 29 студентов колледжа) знания о стратегиях оценки людей, основанных на принципах МП, формировались в разработанном И.В. Мельниковой тренинге, в ходе которого применялась методика «Совершенствование стратегий межличностного познания». Особенность этого тренинга состояла также и в том, что в нем использовался предложенный И.В. Мельниковой прием реконструкции стрессогенного события<sup>3</sup>. Во 2-й экспериментальной группе (Э2 — 32 студента педвуза) указанная выше методика применялась в лекционной форме. В 3-й экспериментальной группе (Э3 — 22 студента педвуза) обучение проводилось так же, как и в Э1, но отличие состояло в том, что прием реконструкции психотравмирующей ситуации не применялся. В контрольной группе (К — 38 студентов педвуза) использовалась традици-

---

<sup>3</sup> Суть приема состоит в следующем. Он проводится в заключительной части этапа уяснения схемы ООД, после того как в группе установится атмосфера доверия и доброжелательности и участники ознакомятся со всеми способами МП. Каждому студенту предлагается вспомнить случай из его жизни, когда учитель или воспитатель не понял его и обошелся с ним несправедливо. Далее на добровольной основе выбирается один из участников тренинга и его ситуация разыгрывается. После этого ему предлагается с позиции взрослого человека выразить свои чувства и объяснить своему бывшему учителю, почему он был не прав. После этого в группе проводится так называемый «шеринг», или обмен чувствами. В заключении ведущий просит участников тренинга объяснить, какие научно обоснованные способы МП должен был бы использовать учитель, чтобы ребенок не был травмирован. Далее по желанию каждому участнику предоставляется возможность отреагировать свои негативные эмоции, связанные с его негативным прошлым опытом. Участники поочередно говорят своим «обидчикам» о пережитых ими чувствах и объясняют, как надо познать детей, чтобы ошибки учителей/воспитателей не травмировали детскую психику. В данном случае используется техника пустого стула. Участники тренинга имеют право отказаться от выполнения этого упражнения. Можно также использовать прием «переигрывания» ситуации, когда участнику предлагается проиграть свою ситуацию заново — так, как он хочет.

онная лекционная форма обучения: знания давались в готовом виде без отработки.

До и после экспериментального обучения студенты оценивали детей, которых они наблюдали во время педагогической практики в начале и в конце учебного года. Полученные ими характеристики сравнивались с результатами психологического обследования тех же детей. Данные обрабатывались с помощью статистического непараметрического критерия  $\chi^2$ . До проведения экспериментального обучения было установлено, что студенты Э-групп и К-группы не различаются по уровню владения способами МП.

После обучения у респондентов группы Э1 уровень владения всеми 6 способами МП значительно возрос ( $p \leq 0.001$ ). Статистически значимо улучшилось также качество оценки всех ведущих личностных свойств детей (мотивационно-ценностной сферы, интеллекта, эрудиции, эмоциональной сферы, произвольности и волевых качеств, способностей ( $p \leq 0.001$ ) и характера ( $p \leq 0.01$ )). В группах Э2 и Э3 результаты были ниже, чем в Э1.

При этом в группе Э2 статистически значимо увеличился уровень владения 4 способами МП: многие студенты начали использовать более адекватные и существенные критерии оценки личностных свойств детей, рассматривать их в развитии ( $p \leq 0.001$ ), применять вероятностный подход к оценке детей и оценивать их по большему количеству свойств ( $p \leq 0.01$ ). Установлено также, что после обучения респонденты этой группы стали значимо лучше оценивать учащихся по таким параметрам, как произвольность, эмоциональная сфера, способности ( $p \leq 0.001$ ) и характер ( $p \leq 0.01$ ). Различия по оценкам ими мотивационно-ценностных представлений, интеллекта и эрудиции детей незначимы. Отсутствие значимых различий между оценками по параметру «интеллект» объясняется тем, что до экспериментального обучения 75% группы Э2 уже обращали внимание на эту особенность детей. Отсутствие значимых различий между оценками по параметрам «мотивационно-ценностные представления» и «эрудиция» объяснить сложнее. До обучения соответственно лишь 25% и 37% респондентов оценивали детей по этим качествам, и после обучения результаты практически не улучшились. Следует признать, что это связано с неустановленными факторами, оказавшими негативное воздействие на проведение формирующего эксперимента. Не исключено, что лекционная форма обучения не способствует усвоению студентами знаний об определенных компонентах целостной системы, которые рассматриваются ими как очевидные и не нуждающиеся в специальном анализе.

Значимого улучшения способности оценивать личностные свойства на основе выявления внутренних и внешних факторов, влияющих на детей, а также способности проверять суждения о них в конкретной

практической деятельности, типичной для них, — в группе Э2 добиться не удалось.

В группе Э3 формирующий эксперимент оказал положительное воздействие на использование студентами 5 способов оценки детей: адекватность и существенность критериев оценки личностных свойств детей; оценка качеств личности на основе анализа внутренних и внешних факторов, влияющих на человека; рассмотрение личностных свойств детей в развитии; вероятностный подход к оценке детей; всесторонний охват личностных свойств ( $p \leq 0.001$ ). После обучения участники этой группы стали значимо лучше оценивать учащихся по следующим параметрам: мотивационно-ценностные представления, эрудиция, произвольность и волевые качества, эмоциональная сфера, способности детей ( $p \leq 0.01$ ) и характер ( $p \leq 0.001$ ). Вместе с тем различия показателей оценок незначимы по параметру «интеллект», что объясняется теми же причинами, что и в группе Э2. Различия незначимы и по показателям способности проверять суждения о детях в конкретной практической деятельности, типичной для них.

В К-группе статистически значимые различия не установлены, хотя и наблюдались некоторые положительные изменения по всем измеряемым параметрам. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что традиционные программы обучения педагогической деятельности лишь в незначительной степени повышают качество МП учителями учеников.

Несмотря на то что после обучения положительные статистически значимые результаты получены во всех трех Э-группах, респонденты Э1 превзошли респондентов двух других групп по уровню владения всеми способами МП ( $p \leq 0.001$ ) и качеству оценки личностных свойств детей. В то же время различия результатов обучения в группах Э2 и Э3 незначимы. Например, до обучения адекватные и существенные критерии оценки личностных свойств детей (принцип 1) использовали 24.1% респондентов Э1, 27.4% — Э2 и 45.5% респондентов Э3. После обучения количество студентов, использующих адекватные и существенные критерии оценки, значимо возросло. Положительные результаты зафиксированы соответственно у 100, 65.6 и 63.6% групп Э1, Э2 и Э3. Важно отметить, что в каждой из групп обнаружены статистически значимые различия между показателями по данному параметру до и после обучения.

Как отмечено выше, аналогичная картина наблюдается и в отношении формирования других стратегий МП. Это позволяет сделать вывод, что обучение по методике, использованной в группе Э1, оказалось наиболее эффективным, а отсутствие различий в результатах групп Э2 и Э3 показало, что при прочих равных условиях тренинговая форма обучения не превосходит лекционную.

Как следует из представленных данных, респонденты групп Э2 и Э3 еще до начала эксперимента оценивали интеллект детей лучше респондентов группы Э1. Мы объясняем это тем, что студенты педагогического вуза (группы Э2 и Э3) прослушали курсы по общей психологии, психологии развития и педагогической психологии в большем объеме, чем студенты колледжа, составившие группу Э1.

### **Обсуждение результатов**

Высокие результаты, полученные в группе Э1, показали, что эффективность формирования способов МП у студентов обеспечивается применением методики «Совершенствование способов межличностного познания» и приема реконструкции психотравмирующей ситуации, имевшей место у них в дошкольном и школьном возрасте.

Вместе с тем, если возможность внедрения вышеупомянутой методики не вызывает сомнения, то применение приема реконструкции в практике подготовки учителей сопряжено с рядом существенных ограничений. Так, его использование возможно только при условии, что до начала развивающего тренинга все участники учебной группы дают добровольное согласие на анализ их личного опыта в последующей работе. Помимо этого такая группа должна отличаться определенными особенностями, которые достаточно редко встречаются в студенческих коллективах, формируемых по формальным признакам. К их числу можно отнести: полное доверие участников друг другу, оказание друг другу психологической поддержки *ad hoc*, сенситивность, способность к самораскрытию, эмоциональное отреагирование отрицательных эмоций и т.д. При этом прием реконструкции могут использовать лишь преподаватели, владеющие техниками проведения психодраматических ролевых игр.

Ясно, что указанные ограничения слишком серьезны, для того чтобы вводить прием реконструкции в повседневную практику вузовского обучения. Вместе с тем полученные результаты позволяют надеяться, что можно добиться высоких положительных результатов, если обратить более пристальное внимание на совершенствование формирующей методики. По-видимому, эмоциональную вовлеченность студентов в учебный процесс можно усилить на мотивационном этапе обучения, если в качестве проблемных задач им предъявлять не только отрывки из биографий великих людей, но также и описания различных ошибок, совершаемых учителями в понимании личностных качеств учеников. Предварительные результаты применения таких проблемных задач в учебном процессе показали, что в целом они повышают «энергетический заряд» студенческой аудитории, способствующий лучшему усвоению учебного материала. Кроме того, можно предположить, что эффективность овладения стратегиями МП также воз-

растет, если использовать специально разработанный видеоматериал, в котором будут представлены различные ситуации травматического воздействия педагогов на воспитанников. В качестве актеров могут выступить сами студенты. Коренное отличие этого подхода от обучения, в котором используется прием реконструкции личного опыта, состоит в том, что проблемные задачи вызывают у студентов, с одной стороны, эмоциональный отклик, а с другой — негативные воспоминания как вторичные по отношению к стимульному материалу не захватывают их слишком сильно.

Итак, в результате проведенных исследований можно сделать следующие выводы. Эффективными стратегиями понимания людьми друг друга являются когнитивные приемы, основанные на принципах межличностного познания. Полнота и адекватность оценивания личностных свойств учеников определяются качеством усвоения учителями этих стратегий. Эффективность обучения стратегиям будущих педагогов можно обеспечить с помощью методики «Совершенствование стратегий межличностного познания». Преимущества тренинговой формы обучения перед лекционной при прочих равных условиях незначительны.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреева Г.М.* Психологии социального познания. М., 2000.
- Андреева Г.М.* Социальная психология: Учебник для вузов. М., 2005.
- Березина А.В.* Особенности формирования межличностного восприятия как условие совершенствования общения у подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.
- Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
- Брунер Дж.* Психология познания. М., 1977.
- Грачкова Е.В.* Когнитивный компонент межличностного восприятия как профессионально важное качество учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
- Донцов А.И., Емельянова Т.П.* Концепция социальных представлений в современной французской психологии // *Вопр. психологии.* 1984. № 1. С. 147—152.
- Мельникова И.В.* Условия формирования научно обоснованных способов оценки личностных свойств детей у будущих педагогов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
- Немов Р.С.* Психология: В 3 кн. Кн. 3. М., 2001.
- Писаренко В.М.* Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости // *Психол. журн.* 1986. № 1. С. 62—72.
- Писаренко В.М., Рождественская Н.А.* Методы совершенствования межличностного познания // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 1998. № 2. С. 74—80.
- Разумова А.В.* Адекватность образа ребенка у родителей с разными стилями семейного воспитания и личностными особенностями: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. СПб., 2008.
- Рождественская Н.А.* Роль стереотипов в познании человека человеком // *Вопр. психологии.* 1986. № 4. С. 69—76.

*Рождественская Н.А.* Способы межличностного познания: психолого-педагогический аспект. М., 2004.

*Рождественская Н.А., Сорин А.В.* Диагностика способов межличностного познания подростков // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология. 2009. № 4. С. 67—77.

*Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. М., 1999.

*Шихирев П.Н.* Современная социальная психология в США. М., 1979.

*Юревич А.Ю.* К анализу исследований каузальной атрибуции в зарубежной социальной психологии // Вопр. психологии. 1986. № 5. С. 168—175.

*Allport G.W.* The nature of prejudice. N.Y., 1958.

*Cook M.* Perceiving others. The psychology of interpersonal perception. L.; N.Y., 1979.

*Heider F.* The psychology of interpersonal relations. N.Y., 1958.

*Jones E.E., Davis K.E.* From acts to dispositions // Advances in Experimental Social Psychology. 1965. Vol. 2. P. 112—148.

*Kelly G.A.* The psychology of personal constructs. N.Y., 1955.

*Kelly H.H.* Attribution theory in social psychology // Nebraska symposium on motivation. Vol. 15 / Ed. by D. Levin. Lincoln, NB, 1967. P. 192—238.

*Lippmann W.* Public opinion. N.Y., 1921.

*Osgood Ch., Suci S., Tannenbaum P.* Measurement of meaning. Urbana, IL, 1957.

*Ross L.* The intuitive psychologist and his shortcomings: distortions in the attribution processes // Advances in Experimental Social Psychology. 1977. Vol. 10. P. 173—220.