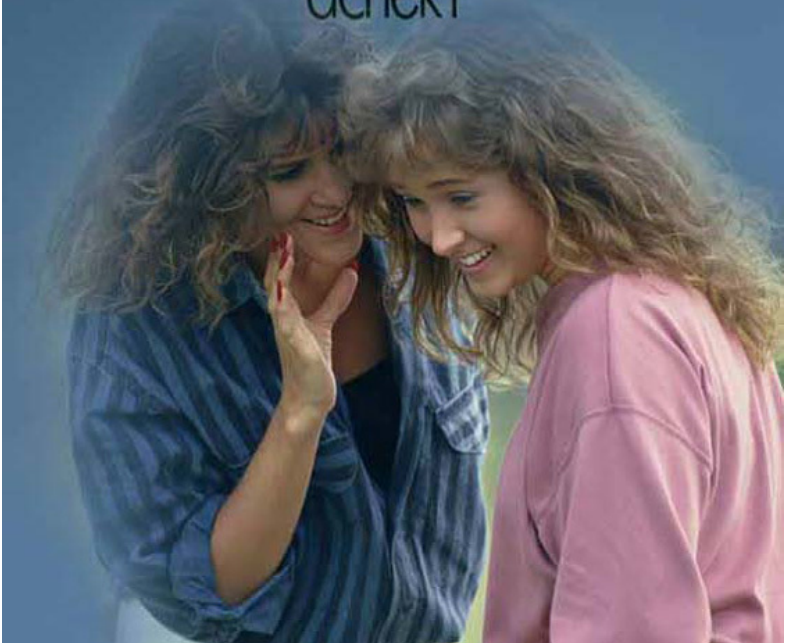
Н.А. Рождественская

Способы межличностного познания: психолого-педагогический аспект



Наталия Андреевна Рождественская

Способы межличностного познания: психолого-педагогический аспект

Текст книги предоставлен правообладателем
http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=12034336
Способы межличностного познания: психолого-педагогический аспект:
ПЕР СЭ-Пресс; Москва; 2004
ISBN 5-98549-006-8

Аннотация

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.

Содержание

Предисловие 4
Часть первая 10
Глава I 10
Введение 10
1. Стереотипы, их свойства и происхождение. Ошибки стереотипизации 14
2. Эталоны, их свойства и генез 28
3. Имплитцитные теории личности (ИТЛ) 31
4. Межличностное познание как когнитивный процесс 42
Конец ознакомительного фрагмента. 46

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 чело-

века 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. Ильясов, 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 рассмотреть 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 аттрибутирования, порождаемые различными стереотипами (социальными, этническими, групповыми, и т. д.), эталонами типичного представителя какой-либо группы людей, имплицитными теориями лич-

ности, а также другими неосознаваемыми, или полуосознаваемыми, или недостаточно хорошо отрефлексированными 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. Ильясов), 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 направленность 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 по-

знание 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 ко-

торых 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, ко-

торую 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 ограниченны. 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. Рассматри-

вая 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» (Virnacke 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» (Шибута-

ни 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 (коннативный) 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 хо-

тя 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 Vielette 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 содержа-

ния, «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 стерео-

типов. Теоретики данной школы исходят из обусловленности общественного сознания социальными 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 Vielette 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 Vielette 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; Gackenbach 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 со-

циально-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 по-

ниманию 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; Siresh 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; некоторые 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 фрустра-

ции, 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. Оллпорта) (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. Безносов называет эталоном систему «нормативных требований, которые предъявляются к данной категории специалистов и руководителей» (Безносов 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 правиль-

ных 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. Имплитцитные теории личности (ИТЛ)

Под имплицитными 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 сделан 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 кречмервскую 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 является 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 зако-

номерной 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 посылки. 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 Уигинса Н., Хоффмана П. и Тейбера Т. (Wiggins N., Hoffman P., Taber T., 1969), которые изучали критерии оценки интеллекта. Испытуемым предлагалось оценить интеллект студентов. ⅔ 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 социально-

му 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, корреляцион-

ные 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 конструкты 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

M. A., 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 разнообобщенных конструктов». 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 конструктов, 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 конструктов»: «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). Одна-

ко 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, посколь-

ку 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 T., 1950); Т. Ньюкомб (Newcomb T., 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 происхо-

дит, 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 (Абульханова-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 данных момент (используется немедленно).

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.