

УДК / UDC 159.9.072 – 057.875
DOI:

Динамика особенностей межличностного познания студентов на различных этапах обучения

Н. И. Алёшкин

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

В статье представлены результаты эмпирического исследования динамики особенностей межличностного познания студентов на трех этапах обучения: этап учебной адаптации, основной этап обучения, этап предварительной профессиональной адаптации. В исследовании использовался комплект стандартизированных и проективных психодиагностических методик: тест невербального интеллекта Дж. Равена, тест вербального интеллекта Г. Айзенка, тест социального интеллекта Дж. Гилфорда, методика познавательных стилей Р. Брейнсона и А. Харрисона, методика парного сравнения ценностных ориентаций, репертуарная методика, социометрическая методика, личностный опросник 16-ФЛО Г. Кэттелла, личностный опросник СМОЛ Дж. Кинканнона.

Ключевые слова: динамика особенностей межличностного познания студентов, этапы учебной адаптации студентов, стандартизированные и проективные психодиагностические методики.

Для цитирования: Алёшкин Н.И. Динамика особенностей межличностного познания студентов на различных этапах обучения // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 274–291. [DOI](#)

The dynamics of the indicators of interpersonal cognition of students at different stages of educational process

Nikolay I. Aleshkin

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

The article presents the results of an empirical study of the dynamics of the indicators of interpersonal cognition of students at three stages of educational process: the stage of educational adaptation, the main stage of education, the stage of preliminary professional adaptation. The study used a set of standardized and projective psychodiagnostic methods: test of non-verbal intelligence by J. Raven, test of verbal intelligence by H. Eysenck, test of social intelligence by J. Guilford, method of cognitive styles by R. Brainson and A. Harrison, method of paired comparison of value orientations, repertoire method, sociometric method, personality questionnaire 16-PQ G. Cattell, personality questionnaire by J. Kincannon.

Key words: the dynamics of the indicators of interpersonal cognition of students, stages of educational adaptation of students, standardized and projective psycho-diagnostic techniques.

For citation: Aleshkin N. I. (2020) Dinamika osobennostei mezhlchnostnogo poznaniya studentov na razlichnykh etapakh obucheniya [The dynamics of the indicators of interpersonal cognition of students at different stages of educational process]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 274–291. (In Russian). [DOI](#)

Введение

Развитое межличностное познание, умение разбираться в людях участвует во многих общекультурных и профессиональных компетенциях образовательных программ, соответствующих Федеральным государственным образовательным стандартам для вузов. Компетентность в межличностном познании для выпускников, которые будут трудиться в системе «человек-человек», является важнейшим показателем профессиональной квалификации. Поэтому актуальной задачей является изучение динамики формирования указанного вида компетентности на различных этапах обучения в вузе. Это позволяет совершенствовать учебный процесс с учетом возрастных и индивидуально-типологических особенностей студентов.

При исследовании компетентности студентов в межличностном познании в ситуации реального общения требуется принимать во внимание широкий опыт психолого-педагогических исследований не только когнитивных детерминант межличностного познания, но и эмоционально-волевых, поведенческих, коммуникативных.

Сенсорно-перцептивные и психомоторные функции к середине юношеского возраста, к 18–20 годам, входят в зону наивысшего развития [2]. Г. Крайг и Д. Бокум отмечают: «Большинство культур извлекает свою пользу из этого возраста расцвета, проводя профессиональное обучение

посредством изнурительных систем интернатуры, экзаменов и защиты диссертаций, посылая молодежь в бой; боготворя молодых спортсменов...» [7, с. 567].

Мышление в юношеском возрасте располагает достаточно развитыми логическими операциями, а эмоционально-волевая сфера – достаточно развитыми навыками саморегуляции, чтобы молодой человек или девушка приобщались к изучению науки [14]. Ж. Пиаже в своей периодизации¹ соотносит юношеский возраст с четвертой стадией интеллектуального развития человека – стадией формальных мыслительных операций [11; 12]. При этом в отношении субъект-субъектного познания Ж. Пиаже отмечал, что при неблагоприятном эмоциональном складе личности (агрессивном, тревожном, шизоидном и т.д.) развитые формальные мыслительные операции могут исказить действительность. В связи с этим исследователь высказывал сомнение, является ли четвертая стадия последней в интеллектуальном развитии человека.

Проблема, поставленная Ж. Пиаже, в современной психологии и педагогике получила две интерпретации. Первая состоит в признании существования пятой стадии развития интеллекта, которую К. F. Riegel назвал стадией диалектического мышления [21]. Во второй интерпретации диалектическое мышление осуществляется средствами формальных мыслительных операций, которые применяются социально ответственной личностью [19; 20].

Вероятно, предпочтительной является первая интерпретация. Диалектическое мышление в системе «субъект-субъект» требует не только понимания смысла постнеклассической научной парадигмы² [6; 9], но и

¹ Периодизация Ж. Пиаже содержит четыре стадии: 1) стадия сенсомоторного интеллекта (0–2 года), 2) стадия дооперациональных представлений (2–7 лет); 3) стадия конкретных мыслительных операций (7–11 лет); 4) стадия формальных мыслительных операций (после 12 лет). [Пиаже Ж., 2019, 2020]

² Современная классификация научных парадигм включает в себя: классическую парадигму (изучаемые закономерности подчинены линейному детерминизму), неклассическую парадигму (изучаемые закономерности определяются статистическим детерминизмом) и постнеклассическую парадигму (изучаемые закономерности являются следствием синергетического детерминизма саморазвивающихся систем). Принципами научного исследования, реализующими постнеклассическую парадигму являются: 1) невозможность долгосрочного прогноза от наличного состояния, 2) необходимость отслеживания основной тенденции и вариантов бифуркации, 3) единство созерцания системы и воздействия на нее, 4) приоритет нравственных критериев над научно-технологическими. [6; 9]

натурализации¹ принципов указанной парадигмы в структуре личности [10]. Данное психическое новообразование является не менее существенным, чем другие четыре упоминаемые в классификации Ж. Пиаже. В историческом плане освоение человеком формальных мыслительных операций привело к глобальному научно-техническому прогрессу. Можно только предполагать, насколько гармоничным станет человеческий социум, если диалектическое мышление начнет проявлять себя систематически в социальной практике [3].

Методы исследования компетентности студентов в межличностном познании

Выполнено комплексное эмпирическое исследование психодиагностических показателей компетентности студента в межличностном познании на трех этапах обучения: учебная адаптация, основной этап обучения, предварительная профессиональная адаптация. Модель эмпирического исследования соответствует принципам МТММ-дизайна (от англ. «*MultiTrait – MultiMethod design*» [«Множественные признаки – множественные методы»]) [15; 17]. В соответствии с указанной моделью при изучении некоторого явления важно диагностировать не только основные факторы-детерминанты, но и все сопутствующие факторы-корреляты, что позволяет интерпретировать явление системно и комплексно.

В исследовании компетентность студента в межличностном познании в реальном общении трактуется как иерархия когнитивно-эмоционально-поведенческих координаций, посредством которых в сознании познающего субъекта формируется ментальная репрезентация познаваемого субъекта. Координации имеют неосознаваемый (спонтанный) и осознаваемый (рефлексивный) уровни, невербальные и вербальные составляющие, ассимилятивные и диссимилятивные механизмы, используют принцип активной биосоциальной обратной связи. Интегральными показателями координаций являются: дифференцированность, синтонность,

¹ Под натурализацией С. Московичи понимал процесс объединения социального знания с темпераментом, характером, коммуникативными навыками и ценностными ориентациями. Если объединения не происходит, социальное знание регулярно и активно не участвует в реальном межличностном познании и общении человека. Субъект использует социальное знание эпизодически, например для того, чтобы проявить эрудицию в разговоре или сдать экзамен в университете. [10]

активность, «самодостраивание другого». Указанные показатели применимы к спонтанному и рефлексивному (практическому и научному) межличностному познанию [1].

В исследовании приняли участие 228 студентов-бакалавров университета (82 человека – 1 курс, 76 – 2 курс, 70 – 4 курс), обучающихся по направлениям «специальное (дефектологического образование)» и «психолого-педагогическое образование».

Комплект психодиагностических методик включал в себя: тест невербального интеллекта Дж. Равена, тест вербального интеллекта Г. Айзенка, тест социального интеллекта Дж. Гилфорда, методика познавательных стилей Р. Брейнсона и А. Харрисона, методика парного сравнения ценностных ориентаций, репертуарная методика, социометрическая методика, личностный опросник 16-ФЛО Г. Кэттелла, личностный опросник СМОЛ Дж. Кинканнона. Исследование проводилось в два этапа. На первом – групповом – этапе применялись формализованные методики. На втором этапе в ходе индивидуальной беседы студента с психологом уточнялись результаты экспресс-диагностики, использовалась репертуарная методика. Психодиагностическому исследованию предшествовало анкетирование студентов, что позволило учесть особенности социально-психологического климата в учебных группах.

Таблица 1

*Количественный состав студентов,
принявших участие в эмпирическом исследовании*

Высшее учебное заведение	Анкетирование			Психодиагностическое исследование		
	1 курс	2 курс	4 курс	1 курс	2 курс	4 курс
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина	50	50	50	40	40	40
Бокситогорский филиал ЛГУ им. А. С. Пушкина	20	21	20	24	18	15
Институт специальной педагогики и психологии им. Р. Валленберга	30	31	34	–	–	–
Открытый национальный институт Санкт-Петербурга	–	–	–	18	16	15
Всего	100	102	104	82	76	70

Показатели-маркеры (когнитивные показатели, характеризующие ментальное пространство) межличностного познания студентов обнаруживают следующие тенденции.

Результаты исследования и интерпретация

Психодиагностические показатели по тестам невербального интеллекта Дж. Равена, вербального интеллекта Г. Айзенка, социального интеллекта Дж. Гилфорда и по методике познавательных стилей Б. Брейнсона и А. Харрисона не обнаружили статистически значимых различий на различных этапах обучения студентов. Данный факт, вероятно, можно объяснить тем, что указанные тесты разрабатывались для психологической диагностики интеллектуальных способностей безотносительно к уровню развития учебных навыков и информированности тестируемых. Тест-задания, которые содержатся в методиках, содержатся не связаны с задачами, которые решают студенты при освоении учебных дисциплин в вузе. Конечно, для успешного выполнения теста на вербальный интеллект требуется хороший словарный запас и общая информированность. Наверное, поэтому различия по тесту Г. Айзенка выражены больше, чем по тесту Дж. Равена, но статистически значимыми различия не становятся. Конечно, отсутствие статистически значимой динамики интеллектуальных показателей студентов от младших курсов к старшим не отрицает участия интеллекта в межличностном познании. Интеллектуальные свойства в реальном общении проявляют себя через сложные взаимосвязи с эмоционально-волевыми и поведенческими качествами, а также ценностными ориентациями.

В число пяти наиболее значимых ценностных ориентаций в позиции «ценю» вошли следующие (табл. 2):

– на первом курсе: счастливая семейная жизнь (пп 1–6), любовь к близкому человеку (пп 1–5), самообразование и саморазвитие (пп 1–12), хорошие и верные друзья (пп 1–4), общественная справедливость (пп 1–10);

– на втором курсе: счастливая семейная жизнь (пп 1–6), материальное благополучие (пп 1–7), здоровье, физическое и психическое (пп 1–1), любовь к близкому человеку (пп 1–5), самообразование и саморазвитие (пп 2–12);

– на пятом курсе: пп 1–6 – счастливая семейная жизнь, пп 1–7 – материальное благополучие, пп 1–1 – здоровье, физическое и психическое, пп 1–5 – любовь к близкому человеку, пп 1–12 – самообразование и саморазвитие.

Ценностные ориентации студентов на этапе учебной адаптации и основном этапе обучения (табл. 2, $p \leq 0,05$) имеют здоровую и практичную направленность, правда с некоторой идеализацией представлений о своей будущей профессии.

Статистически значимая динамика обнаруживается по трем показателям. К концу второго курса меньше ценится высокий социальный статус (пп 1–8), а интересная работа ценится все больше (пп 1–9), менее значимой становится общественная справедливость (пп 1–10). Вероятно, так проявляется более реалистичное отношение к профессии.

Таблица 2

*Ценностные ориентации по методике парного сравнения
(1, 2, 4 курсы, basic statistics,
p-level по U-критерию Манна-Уитни)*

Показатели	Mean1	Std. Dev. 1	Mean2	Std. Dev. 2	p-level	Mean4	Std. Dev. 4	p-level
пп 1–1	14,88	5,53	<u>15,13</u>	4,01	0,80	<u>17,70</u>	3,17	<u>0,03</u>
пп 1–2	9,81	5,29	9,13	3,73	0,46	9,40	3,46	0,69
пп 1–3	9,25	2,98	10,09	3,34	0,21	9,55	2,33	0,25
пп 1–4	10,88	4,06	<u>11,19</u>	4,76	0,73	<u>8,35</u>	3,47	<u>0,00</u>
пп 1–5	14,50	3,93	<u>14,00</u>	4,81	0,58	<u>16,15</u>	3,47	<u>0,05</u>
пп 1–6	17,50	2,63	<u>16,00</u>	5,67	0,10	<u>18,15</u>	4,20	<u>0,04</u>
пп 1–7	16,88	4,59	<u>15,25</u>	4,89	0,10	<u>18,10</u>	2,81	<u>0,00</u>
пп 1–8	<u>6,88</u>	3,13	<u>5,01</u>	2,73	<u>0,03</u>	5,35	5,60	0,31
пп 1–9	<u>6,19</u>	4,44	<u>7,49</u>	3,94	<u>0,02</u>	7,40	4,38	0,21
пп 1–10	<u>9,11</u>	5,02	<u>8,00</u>	4,47	<u>0,05</u>	8,20	4,28	0,42
пп 1–11	<u>7,13</u>	2,13	<u>7,44</u>	3,17	0,77	8,50	4,27	0,29
пп 1–12	11,31	3,66	11,43	3,84	0,82	11,35	4,09	0,31

Условные обозначения (позиция «ценю»):

- пп 1–1 – здоровье, физическое и психическое
- пп 1–2 – удовольствия и развлечения
- пп 1–3 – физическая привлекательность
- пп 1–4 – хорошие и верные друзья
- пп 1–5 – любовь к близкому человеку
- пп 1–6 – счастливая семейная жизнь
- пп 1–7 – материальное благополучие
- пп 1–8 – высокий социальный статус
- пп 1–9 – интересная работа
- пп 1–10 – общественная справедливость
- пп 1–11 – красота природы и искусства
- пп 1–12 – самообразование и саморазвитие

Конфигурация ценностных ориентаций на выпускном курсе (табл. 2, $p \leq 0,05$) сохраняется, правда с дополнительными особенностями. Еще более значимыми становятся: счастливая семейная жизнь (пп 1–6), любовь к близкому человеку (пп 1–5), материальное благополучие (пп 1–7), здоровье физическое и психическое (пп 1–1). Данная мотивация вполне может служить основой при вступлении в самостоятельную жизнь. При этом

ценностная ориентация «пп 1–4 – хорошие и верные друзья» ослабела. Вероятно, выпускники предчувствуют, что университетские друзья скоро будут играть в их жизни гораздо меньшую роль.

Показатели репертуарной методики особенно чувствительно отражают динамику развития сознания и самосознания в течение всего периода обучения студентов (табл. 3, $p \leq 0,05$).

Таблица 3

*Показатели сознания и самосознания по репертуарной методике
(1, 2, 4 курсы, basic statistics,
p-level по U-критерию Манна-Уитни)*

Показатели	Mean1	Std. Dev. 1	Mean2	Std. Dev. 2	p-level	Mean4	Std. Dev. 4	p-level
рт1-кч	33,44	7,75	<u>33,58</u>	6,81	0,93	<u>30,90</u>	<u>6,29</u>	<u>0,05</u>
рт1-кк	<u>19,69</u>	8,36	<u>25,50</u>	7,99	<u>0,00</u>	<u>18,00</u>	<u>11,97</u>	<u>0,05</u>
рт1-кф1	<u>62,80</u>	13,30	<u>71,51</u>	10,21	<u>0,00</u>	<u>63,60</u>	<u>10,14</u>	<u>0,05</u>
рт1-пк	<u>18,88</u>	8,31	<u>24,33</u>	12,86	<u>0,01</u>	19,60	10,68	0,47
рт1-я	<u>3,94</u>	0,59	<u>4,31</u>	0,40	<u>0,05</u>	<u>3,95</u>	<u>0,49</u>	<u>0,05</u>
рт1-пм2	-0,08	0,41	<u>-0,10</u>	0,27	0,79	<u>0,08</u>	<u>0,43</u>	<u>0,03</u>
рт1-я1	<u>0,15</u>	0,57	<u>-0,16</u>	0,40	<u>0,05</u>	-0,14	0,82	0,02
рт1-я3	<u>0,05</u>	0,49	<u>-0,12</u>	0,34	<u>0,05</u>	-0,10	0,29	0,80
рт1-я8	-0,27	0,48	<u>-0,27</u>	0,40	1,00	<u>-0,03</u>	<u>0,65</u>	<u>0,05</u>
рт1-яИ	-0,61	0,50	<u>-0,72</u>	0,39	0,28	<u>-0,98</u>	<u>0,38</u>	<u>0,05</u>
рт2-кк	<u>17,88</u>	9,68	<u>24,92</u>	12,24	<u>0,04</u>	22,60	21,75	0,23
рт2-кф1	<u>61,17</u>	13,19	<u>67,67</u>	13,35	<u>0,03</u>	66,38	13,73	0,65
рт2-пк	<u>15,25</u>	9,54	<u>20,92</u>	10,11	<u>0,00</u>	21,75	13,28	0,96
рт2-я	<u>4,17</u>	0,34	<u>4,42</u>	0,36	<u>0,05</u>	<u>4,12</u>	<u>0,72</u>	<u>0,05</u>

Условные обозначения:

- (рт1 – выявленные, рт2 – заданные конструкты)
- рт1-кч – частота встречаемости конструктов
- рт1-кк – высокие корреляции конструктов
- рт1-кф1 – информативность 1 конструкт-фактора
- рт1-кф12 – сбалансированность 1 и 2 кон.-факторов
- рт1-пк – высокие корреляции персонажей
- рт1-я – Я-реальное
- рт1-пс – модальность семьи
- рт1-пм1 – модальность (+) персонажей
- рт1-пм2 – модальность (–) персонажей
- рт1-пя1 – соотношение Я-реального и отца
- рт1-пя2 – соотношение Я-реального и матери
- рт1-пя3 – соотношение Я-реального и избранника
- рт1-пя8 – соотношение Я-реального и наставника
- рт1-пяИ – соотношение Я-реального и Я-идеального

Статистически значимые различия по показателям репертуарной методики от первого к выпускному курсу состоят в следующем. Понижительная тенденция обнаруживается для показателей: рт1-кч – частота встречаемости конструктов, рт1-кк – высокие корреляции конструктов, рт1-кф1 – информативность 1 фактора по конструктам, рт1-я – Я-реальное, рт1-я1 – соотношение Я-реального и отца, рт1-яИ – соотношение Я-реального и Я-идеального, рт2-я – Я-реальное. Повышательная тенденция видна для показателя рт1-я8 – соотношение Я-реального и руководителя(+). Сходные тенденции видны как выявленных, так и заданных конструктов.

Увеличение числа корреляций между конструктами в теории и практике репертуарного тестирования принято объяснять как большее смысловое единство системы конструктов и большую генерализованность конструктов, используемых для объяснения личностью поступков других людей и своих собственных [13; 18]. Третьекурсник в своих суждениях о людях становится более независимым, с большей аргументированностью обосновывает суждения. Но высказываясь о своих взаимоотношениях в группе, с преподавателями и администрацией, может проявлять познавательный эгоцентризм, так как в его объяснительной модели недостает личной ответственности. В пользу такой интерпретации говорит обнаруженное с помощью социально-психологической анкеты повышение на втором курсе неудовлетворенности общением и регламентом, недостаточная включенность в учебный процесс.

Увеличение числа высоких корреляций между персонажами традиционно трактуется как снижение дифференцирующей способности обследуемого в отношении других людей и своих Я-образов – он «как бы укладывает разных людей на одну полочку»¹ [13]. Однако чрезмерно увлекаться такой интерпретацией не следует. Самооценка Я-реального (рт1-я, рт2-я) к третьему курсу повышается. Если в начале первого курса студенты оценивали себя выше отца и своего избранника / избранницы (рт1-я1, рт1-я3), то на третьем курсе, наоборот, отца и избранника / из-

¹ Алёшкин Н. И. Компьютерные репертуарные методики в специальной психологии: учеб.-метод. пособие. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2007. 82 с.

бранницу начинают оценивать выше себя. Следовательно, сознание и самосознание совершает сложную работу, в которой происходят процессы интеграции и специализации, отношение к значимым близким становится более уважительным.

Показатели по репертуарной методике от третьего к выпускному курсу имеют следующую динамику. Понижительная тенденция обнаруживается для показателей: рт1-кч – частота встречаемости конструкторов, рт1-кк – высокие корреляции конструкторов, рт1-кф1 – информативность 1 фактора по конструкторам, рт1-я – Я-реальное, рт1-я1 – соотношение Я-реального и отца, рт1-яИ – соотношение Я-реального и Я-идеального, рт2-я – Я-реальное. Повышательная тенденция видна для показателя рт1-я8 – соотношение Я-реального и руководителя(+). Указанные особенности касаются как выявленных, так и заданных конструкторов.

На выпускном курсе студенты начинают готовиться к новому для себя социальному статусу молодого специалиста. На старших курсах некоторые студенты уже начинают работать по специальности, многие занимаются поиском работы. Более тесным становится взаимодействие с преподавателями при подготовке дипломного проекта. Новая социальная ситуация развивает рефлексии сознания и самосознания выпускника, что требуется для взаимодействия с будущими работодателями, коллегами, учениками. Более тонкими и внимательными становятся наблюдения студентов за окружающими людьми, совершенствуется способность облекать свои наблюдения в адекватную словесную форму, способность вербализации.

Показатели-корреляты (эмоционально-волевые и поведенческие свойства, оказывающие влияние на показатели-маркеры) межличностного познания студентов проявляют себя следующим образом.

Среди социометрических индексов (табл. 4) статистически значимую динамику от первого ко второму курсу проявляют показатели: сц_с1п – социометрический статус неформальный по предпочтению, сц-с1п+ – взаимные выборы неформальные по предпочтению, сц-с1о – социометрический статус неформальный по отвержению, сц-с2п – социометрический статус формальный по предпочтению (староста).

Социометрический статус неформальный по предпочтению («Кого бы Вы пригласили на свой День рождения?») у студентов к третьему курсу стал менее выраженным (сц-с1п). Общаясь в группе, студенты уже не такие любвеобильные в своих положительных выборах, как это было на первых курсах.

Таблица 4

*Социометрические индексы (1, 2, 4 курсы, basic statistics,
p-level по U-критерию Манна-Уитни)*

Показатели	Mean 1	Std. Dev.1	Mean 2	Std. Dev.2	p-level	Mean 4	Std. Dev.4	p-level
сц-с1п	<u>0,10</u>	<u>0,07</u>	<u>0,01</u>	<u>0,08</u>	<u>0,01</u>	0,08	0,08	0,20
сц-с1п+	<u>0,01</u>	<u>0,06</u>	<u>0,07</u>	<u>0,05</u>	<u>0,04</u>	0,09	0,04	0,19
сц-с1п*	0,09	0,08	0,08	0,08	0,12	<u>0,13</u>	<u>0,07</u>	<u>0,01</u>
сц-с2п	<u>0,13</u>	<u>0,11</u>	<u>0,04</u>	<u>0,17</u>	<u>0,05</u>	0,12	0,21	0,46

Условные обозначения:

сц-с1п – социом. статус неформ. (+)

сц-с1п+ – взаимные предпочтения неформ. (+)

сц-с1п* – точность самооценки по критерию с1п

сц-с1о – социом. статус неформ. (–)

сц-с1о– – взаимные отвержения неформ. (–)

сц-с1о* –точность самооценки по критерию с1о

сц-с2п – социом. статус форм. (староста) (+)

сц-с2о – социом. статус форм. (староста) (–)

сц-с3п – социом. статус форм. (пред. СНО) (+)

сц-с3о – – социом. статус форм. (пред. СНО) (–)

Симпатии и привязанности, уступая в количестве, улучшаются в своем качестве – об этом можно судить по социометрическому индексу сц-с1п+, который обнаруживает рост. Положительные выборы во взаимоотношениях студентов все чаще обнаруживают взаимность. Более сдержанными становятся третьекурсники в своих выборах по формальному критерию по предпочтению («Кого бы Вы предложили назначить старостой группы?»). Студенты уже лучше знают друг друга, в сравнении с первокурсниками, их суждения о том, кто больше достоин быть старостой, более реалистичные, поэтому естественно сокращается круг подходящих кандидатур на должность старосты.

Статистически значимая динамика от второго курса к выпускному обнаруживается по одному очень важному социометрическому индексу. Это $сц-с1п^*$ – точность оценки по самооценочному неформальному социометрическому критерию по предпочтению («Как Вы думаете, кто бы Вас пригласил к себе на День рождения?»). Развивающиеся дружеские отношения способствуют взаимопониманию, поэтому неудивительно, что показатель $сц-с1п^*$ становится более выраженным. При этом показатель $сц-с1о^*$ не показывает рост. Студенты предпочитают не общаться с теми, кто им несимпатичен, и, вероятно, поэтому меньше знают о том, к кому и какие чувства эти люди испытывают. Конечно, если в общении возникает конфликт, взаимные антипатии проявляют себя явно, но такое случается нечасто.

От первого к концу второго курса обнаруживается статистически значимая динамика ($p \leq 0,05$) шкал личностного опросника 16-ФЛО Г. Кэттелла (табл. 5). Показатели Кт-G – сознательность, Кт-L – подозрительность, Кт-Q3 – дисциплинированность, Кт-Q4 – напряженность становятся менее выраженными в своих значениях. Вероятно, так проявляется переход от этапа учебной адаптации к основному этапу обучения. Учеба уже не требует напряженного самоконтроля, граничащего со стрессом. Студенты вырабатывают самодостаточную позицию, допускающую критические суждения об учебном процессе. В некотором понижении показателей сознательности и дисциплинированности не следует усматривать конфликтность и асоциальность.

Тест-результаты по проективной методике «Хэнд-тест» Э. Вагнера свидетельствуют, что социальные рефлексии студентов становятся менее аффектированными по своей эмоциональности (показатель хн6 – аффектация), более наблюдательными к ограниченным возможностям здоровья людей (хн7 – физический дефект). Социум воспринимается в контексте коммуникации и активности (показатели хн8 – коммуникация и хн9 – активность безличная). Суждения студентов о людях приобретают все более описательный, а не атрибутирующий, характер (показатель хн11 – описание).

*Личностные качества по личностному опроснику 16-ФЛО
Р. Кэттелла, проективному тесту hand-test Э. Вагнера
и личностному опроснику СМОЛ Дж Кинканнона
(1, 2, 4 курсы, basic statistics, p-level по U-критерию Манна-Уитни)*

Показатели	Mean 1	Std. Dev.1	Mean 2	Std. Dev.2	p-level	Mean 4	Std. Dev.4	p-level
Кт-С – эмоц. ста- бильность	4,75	1,87	4,60	2,63	0,75	<u>6,25</u>	<u>1,77</u>	<u>0,00</u>
Кт-G – сознатель- ность	<u>8,44</u>	<u>2,79</u>	<u>7,37</u>	<u>2,08</u>	<u>0,04</u>	7,65	2,07	0,97
Кт-I – мягкость	6,69	1,95	6,80	2,16	0,79	6,60	2,12	0,01
Кт-L – подозри- тельность	<u>4,56</u>	<u>2,37</u>	<u>3,53</u>	<u>2,21</u>	<u>0,03</u>	3,75	2,53	0,01
Кт-N – хитрость	4,56	2,79	3,87	2,21	0,19	<u>4,95</u>	<u>1,95</u>	<u>0,01</u>
Кт-O – тревож- ность	6,38	3,33	7,13	1,95	0,19	6,60	2,64	0,00
Кт-Q2 – радика- лизм	5,13	1,89	4,80	2,46	0,47	<u>3,70</u>	<u>1,99</u>	<u>0,01</u>
Кт-Q3 – дисципли- нированность	<u>7,63</u>	<u>2,42</u>	<u>5,67</u>	<u>2,35</u>	<u>0,00</u>	6,00	2,36	0,48
Кт-Q4 – напряжен- ность	<u>5,06</u>	<u>3,55</u>	<u>3,67</u>	<u>2,83</u>	<u>0,04</u>	<u>4,75</u>	<u>1,95</u>	<u>0,04</u>
хн-2 – директив- ность	<u>1,31</u>	<u>1,55</u>	<u>0,80</u>	<u>0,66</u>	<u>0,04</u>	1,00	1,19	0,31
хн-4 – страх	0,13	0,49	0,13	0,34	0,92	0,00	0,00	0,00
хн-6 – аффектация	<u>3,06</u>	<u>3,62</u>	<u>1,87</u>	<u>2,33</u>	<u>0,05</u>	<u>1,10</u>	<u>1,90</u>	<u>0,42</u>
хн-7 – физический дефект	<u>0,06</u>	<u>0,24</u>	<u>0,40</u>	<u>0,50</u>	<u>0,00</u>	0,50	0,68	0,40
хн-8 – коммуника- ция	8,56	3,23	8,47	2,21	0,86	<u>8,65</u>	<u>2,99</u>	<u>0,02</u>
хн-11 – описание	<u>1,44</u>	<u>1,38</u>	<u>4,47</u>	<u>3,15</u>	<u>0,00</u>	<u>6,30</u>	<u>3,03</u>	<u>0,78</u>
Мм-1 – сверхкон- троль	7,06	2,69	7,00	3,07	0,18	<u>9,85</u>	<u>3,44</u>	<u>0,01</u>
Мм-2 – пессими- стичность	<u>7,63</u>	<u>2,48</u>	<u>8,87</u>	<u>2,72</u>	<u>0,03</u>	9,65	2,19	0,23
Мм-3 – эмоц. ста- бильность	<u>8,50</u>	<u>2,55</u>	<u>9,75</u>	<u>3,38</u>	<u>0,02</u>	13,65	4,44	0,23
Мм-4 – импульсив- ность	<u>5,56</u>	<u>2,26</u>	<u>7,17</u>	<u>3,54</u>	<u>0,01</u>	10,60	4,87	0,19
Мм-6 – ригиность	<u>4,17</u>	<u>1,17</u>	<u>3,56</u>	<u>1,51</u>	<u>0,05</u>	8,00	3,50	0,30
Мм-7 – тревож- ность	7,00	3,31	7,33	3,80	0,19	<u>9,95</u>	<u>3,87</u>	<u>0,01</u>
Мм-9 – активность	6,69	2,25	7,17	2,30	0,30	<u>8,55</u>	<u>2,62</u>	<u>0,02</u>

Повышение по личностному опроснику СМОЛ Дж. Кинканнона шкал мм-2 – пессимистичность, мм-3 – эмоциональная лабильность, мм-4 – импульсивность, а также понижение шкалы мм-6 – ригидность, вероятно, следует трактовать как проявление большей независимости и нонконформизма студентов, большей пластичности в поступках и установках. Адаптируясь к учебному процессу и регламенту, студенты не всегда ощущают переход «экватора» как облегчение, могут возникать сомнения в правильности выбора профессии.

От третьего к выпускному курсу, как видно из табл. 5, статистически значимый рост демонстрируют показатели методики 16-ФЛО Г. Кэттелла: Кт-С – эмоциональная стабильность, Кт-N – хитрость, Кт-Q4 – напряженность, а показатель Кт-Q2 – нонконформизм, наоборот, снижается в своих значениях. На старших курсах студенты становятся более эмоционально-уравновешенными, менее простодушными и доверчивыми, меньше противопоставляют свою позицию социуму.

В соответствии с результатами по проективной методике hand-test Э. Вагнера у старшекурсников продолжается развиваться способность объяснять поступки окружающих людей в эмоционально сдержанных тонах (хн-6 – аффектация). Созерцая социальную реальность, студенты сосредоточены на поиске реалистичной описательной модели (хн-11 – описание). При этом важно отметить, что по личностному опроснику СМОЛ Дж. Кинканнона наблюдается повышение профиля по шкалам: мм-1 – сверхконтроль, мм-7 – тревожность, мм-9 – активность. Вероятно, это указывает на активизацию психоэнергетических ресурсов личности на этапе предварительной профессиональной адаптации. Студенты осознают, что их социальный статус скоро изменится – они из студентов превратятся в молодых специалистов и жизнь потребует большей самостоятельности и ответственности.

Выводы

1) Показатели компетентности студентов в межличностном познании проявляют динамику в соответствии с тремя этапами социально-психической адаптации: учебная адаптация (1 курс), основной этап обучения (2–3 курсы), предварительная профессиональная адаптация (выпускной курс). Указанная динамика, подтвержденная статистическими критериями, регистрируется посредством показателей маркеров репертуарной методики и социометрической методики, а также посредством показателей-коррелят личностных стандартизированных и проективных методик.

2) На этапе учебной адаптации студенты активно осваивают требования учебного процесса и регламента вуза, испытывая чувство близкое к эйфории от поступления в университет. Студенты удовлетворены преподавателями и сотрудниками. Во внутригрупповых отношениях положительные выборы преобладают над отрицательными, хотя взаимность выборов и реалистичность восприятия социометрической структуры группы невысоки. Система конструкторов в отношении окружающих является достаточно дифференцированной и пластичной. Референтные отношения в своей основе опираются на привязанности в родительской семье.

3) На основном этапе адаптации самосознание студента осуществляет переход от позиции «Я обучающийся профессии у преподавателя» к позиции «Я изучающий профессию вместе с преподавателем». Межличностное познание становится более интеллектуализированным и интегрированным с личностными качествами. Суждения студентов об окружающих людях становятся более независимыми, при этом довольно критичными, иногда даже нонконформистскими. Система конструкторов становится более генерализованной. В то же время повышается реалистичность восприятия внутригрупповых отношений. Взгляд на свою профессию становится менее восторженным.

4) На предварительном этапе профессиональной адаптации самосознание выпускника подготавливается к будущей самостоятельной профессиональной деятельности. Система конструкторов межличностного познания развивается через дифференцированность, реалистичность и единство Я-компонентов с референтными персонажами (близкие люди, наставники). Отношение к профессии объединяет интерес к ней и уровень зарплаты. Данный этап психосоциальной адаптации сопровождается мобилизацией психоэнергетических ресурсов: сверхконтроля, тревожности, активности.

5) На фоне общей динамики межличностного познания студентов в процессе обучения отчетливо проявляются индивидуально-типологические особенности. Студентов по степени сформированности компетентности в межличностном познании целесообразно классифицировать на четыре группы, представители которых характеризуются: а) конгруэнтным, б) сбалансированным, в) компенсированным, г) конфликтным познанием.

Список литературы

1. Алёшкин Н. И. Межличностное познание и понимание в общении // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Серия «Психология». 2012. № 1 (Том 5). С. 114–124.
2. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.: Директ-Медиа, 2008. 134 с.
3. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология: теория самоорганизации индивидуума и социума: моногр. СПб.: Политехника, 2001. 159 с.
4. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. 3-е изд. М.: Либроком, 2009. 240 с.
5. Келли Дж. Психология личности: теория личностных конструктов / пер. с англ. СПб.: Речь, 2000. 249 с.
6. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее: моногр. М.: КомКнига, 2006. 232 с.
7. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / пер. с англ. 9-е изд. СПб.: Питер, 2005. 940 с.
8. Лебедев С. А. Методология научного познания. М.: Проспект, 2015. 256 с.
9. Маркин А. В. Самоорганизация антропогенных систем. Разум: моногр. М.: Альфа-М, 2018. 100 с.
10. Московичи С. (ред.) Социальная психология: сб. тр. / пер. с фран. 7-е изд. СПб.: Питер, 2007. 592 с.
11. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка: моногр. / пер. с фран. М.: Академический проект, 2019. 480. с.
12. Пиаже Ж. Мышление и речь ребенка: моногр. / пер. с фран. М.: АСТ, 2020. 352 с.
13. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам: моногр. / пер. с англ. М.: Прогресс, 1987. 236 с.
14. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования: моногр. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
15. Eid M., Nussbeck F., Geiser C., Cole D., Gollwitzer M., Lischetzke T. Structural equation modeling of multitrait-multimethod data: Different models for different types of methods // *Psychological Methods*. 2008. V. 13(3). P. 230–253.
16. Kegan R. *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 2009. 279 с.
17. Koch T., Holtmann J., Bohn J., Eid M. Explaining general and specific factors in longitudinal, multimethod, and bifactor models: Some caveats and recommendations // *Psychological Methods*. 2018. V. 23(3). P. 505–523.
18. Neimeyer R. A., Neimeyer G. J. (Eds.) *Advances in Personal Construct Psychology*. New York: Praeger 2002. 264 p.
19. Perry W. G. *Forms of ethical and intellectual development in the college years: a scheme*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. 336 p.

20. Patton L. D., Renn K. A. Student Development in College: Theory, Research, and Practice Hardcover. San Francisco: Jossey-Bass, 2016, 560 p.

21. Riegel K. F. The dialectics of human development // *American Psychologist*. 1976. V. 31(10). P. 689–700.

References

1. Alyoshkin, N. I. (2012) *Mezhlichnostnoe poznanie i ponimanie v obshchenii* [Interpersonal cognition and understanding in communication]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina Seriya «Psihologiya» – Pushkin Leningrad State University Journal Psychology Series*. Vol. 5. No 1. pp. 114–124. (In Russian).

2. Anan'ev, B. G. (2008) *Lichnost', sub"ekt deyatel'nosti, individual'nost'* [Personality, subject of activity, individuality]. Moscow: Direkt-Media. (In Russian).

3. Branskij, B. P., Pozharskij S. D. (2001) *Social'naya sinergetika i akmeologiya: teoriya samoorganizacii individuuma i sociuma* [Social synergy and acmeology: the theory of self-organization of the individual and society]. St. Petersburg: Politehnika. (In Russian).

4. Budanov, V. G. (2009) *Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoy nauke i v obrazovanii* [Methodology of Synergy in Post-Classical Science and Education]. Moscow: LIBROKOM. (In Russian).

5. Kelli, Dzh. (2000) *Psihologiya lichnosti: teoriya lichnostnyh konstruktov* [Personality psychology: the theory of personal constructs]. St. Petersburg: Rech'. (In Russian).

6. Knyazeva, E. N., Kurdyumov S. P. (2006) *Osnovaniya sinergetiki. CHelovek, konstrui-ruyushchij sebya i svoe budushchee* [The foundations of synergy. A man who constructs himself and his future]. Moscow: KomKniga. (In Russian).

7. Kraig, G., Bokum D. (2005) *Psihologiya razvitiya* [Developmental Psychology]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).

8. Lebedev, S. A. (2015) *Metodologiya nauchnogo poznaniya* [Methodology of scientific knowledge]. Moscow: Prospekt. (In Russian).

9. Markin, A. V. (2018) *Samoorganizaciya antropogennyh sistem. Razum* [Self-organization of anthropogenic systems. Reason]. Moscow: Al'fa-M. (In Russian).

10. Moskovichi, S. (red.) (2007) *Social'naya psihologiya* [Social psychology]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).

11. Piazhe, Zh. (2019) *Moral'noe suzhdenie u rebenka* [Moral judgment in a child]. Moscow: Akademicheskij proekt. (In Russian).

12. Piazhe, Zh (2020) *Myshlenie i rech' rebenka* [Thinking and Speech of a Child]. Moscow: AST. (In Russian).

13. Fransella, F., Bannister, D. (1987) *Novyj metod issledovaniya lichnosti: Rukovodstvo po repertuarnym lichnostnym metodikam* [New Method of Personality Research: Guide to Repertory Personality Techniques]. Moscow: Progress. (In Russian).

14. Holodnaya, M. A. (2002) *Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya* [Psychology of intelligence: paradoxes of research]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).

15. Eid, M., Nussbeck, F., Geiser, C., Cole, D., Gollwitzer, M., Lischetzke, T. (2008) *Structural equation modeling of multitrait-multimethod data: Different models for different types of methods* // *Psychological Methods*. V. 13(3). pp. 230–253.

16. Kegan, R. (2009) *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

17. Koch, T., Holtmann, J., Bohn, J., Eid, M. (2018) *Explaining general and specific factors in longitudinal, multimethod, and bifactor models: Some caveats and recommendations* // *Psychological Methods*. V. 23(3). pp. 505–523.

18. Neimeyer, R. A., Neimeyer, G. J. (Eds.) (2002) *Advances in Personal Construct Psychology*. New York: Praeger.

19. Perry, W. G. (1998) *Forms of ethical and intellectual development in the college years: a scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.

20. Patton, L. D., Renn, K. A. (2016) *Student Development in College: Theory, Research, and Practice Hardcover*. San Francisco: Jossey-Bass.

21. Riegel, K. F. (1976) *The dialectics of human development* // *American Psychologist*. V. 31(10). pp. 689–700.

Об авторе

Алёшкин Николай Иванович, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID iD: 0000 0001-6161-9438, e-mail: n.i.aleshkin@gmail.com

About the author

Nikolay I. Aleshkin, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID iD: 0000 0001-6161-9438, e-mail: n.i.aleshkin@gmail.com

Поступила в редакцию: 27.11.2020

Received: 27 November 2020

Принята к публикации: 03.12.2020

Accepted: 03 December 2020

Опубликована: 28.12.2020

Published: 28 December 2020