

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ. АКМЕОЛОГИЯ

Статья / Article

УДК / UDC 159.923.2-057.875

DOI 10.35231/18186653_2021_2_67

Типология студентов по степени сформированности компетентности в межличностном познании

Н. И. Алёшкин, Л. Ф. Сербина

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

Введение. Компетентность в межличностном познании в реальном общении является важной составляющей профессиональной квалификации выпускника вуза. В статье рассматривается компетентность студентов в межличностном познании как профессионально значимое качество и интегральные показатели компетентности.

Материалы и методы. Выполнено эмпирическое исследование особенностей межличностного познания студентов-бакалавров выпускного курса, обучающихся по направлению Специальное (дефектологическое) образование. Всего обследовано 120 человек. Комплект психодиагностических методик включал в себя: тест невербального интеллекта Дж. Равена, тест вербального интеллекта Г. Айзенка, тест социального интеллекта Дж. Гилфорда, методику познавательных стилей Р. Брейнсона и А. Харрисона, методику парного сравнения ценностных ориентаций, репертуарную методику, социометрическую методику, личностный опросник 16-ФЛО Г. Кэттелла, личностный опросник СМОЛ Дж. Кинканнона.

Результаты исследования. По результатам эмпирического исследования предложена типология студентов по степени сформированности компетентности в межличностном познании в реальном общении с учетом благополучия рефлексивного и спонтанного видов познания. Дана психолого-педагогическая характеристика следующим группам студентов: группа А – конгруэнтное познание, группа Б – сбалансированное познание, группа В – компенсированное познание, группа Г – конфликтное познание.

Обсуждение и выводы. Компетентность студента в межличностном познании в реальном общении как профессионально значимое качество предусматривает согласованность навыков рефлексивного (осознаваемого) и спонтанного (неосознаваемого) познания. Интегральными показателями компетентности межличностного

познания в реальном общении являются: дифференцированность, синтонность, активность, «самодостраивание другого».

Ключевые слова: компетентность студентов в межличностном познании, когнитивно-эмоционально-поведенческие координации в межличностном познании, рефлексивное и спонтанное межличностное познание, типология компетентности студентов в межличностном познании.

Для цитирования: Алёшкин Н. И., Сербина Л. Ф. Типология студентов по степени сформированности компетентности в межличностном познании // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 67–82. DOI 10.35231/18186653_2021_2_67

Typology of students by the degree of competence in interpersonal cognition

Nikolay I. Aleshkin, Lyubov' F. Serbina

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

Introduction. Competence in interpersonal cognition in real communication is an important component of the professional qualifications of a university graduate. The article examines the competence of students in interpersonal cognition as a professionally significant quality and integral indicators of competence.

Materials and methods. An empirical study of the peculiarities of interpersonal cognition of graduate bachelor students studying in the specialty (defectological) education was carried out. A total of 120 people were examined. The set of psychodiagnostic techniques included: the test of non-verbal intelligence by J. Raven, the test of verbal intelligence by G. Eysenck, the test of social intelligence by J. Guilford, the method of cognitive styles of R. Brainson and A. Harrison, the method of paired comparison of value orientations, the repertoire method, sociometric methodology, personal questionnaire 16-FLO G. Cattell, personality questionnaire SMOL J. Kinkannon.

Results. According to the results of empirical research of the proposal, the typology of students according to the degree of competence formation in interpersonal cognition in real communication, taking into account the well-being of reflexive and spontaneous types of cognition. Psychological and pedagogical characteristics of the following groups of students are given: group A – congruent cognition, group B – balanced cognition, group C – compensated cognition, group, group D – conflict cognition.

Discussion and conclusions. The competence of a student in interpersonal cognition in real communication, as a professionally significant quality, provides for the consistency of the skills of reflexive (conscious) and spontaneous (unconscious) cognition. Integral indicators of the competence of interpersonal cognition in real communication are: differentiation, syntony, activity, "self-development of the other."

Key words: competence of students in interpersonal cognition, cognitive-emotional-behavioral coordination in interpersonal cognition, reflexive and spontaneous interpersonal cognition, typology of students' competence in interpersonal cognition.

For citation: Aleshkin, N. I., Serbina, L. F. (2021) Tipologiya studentov po stepeni sformirovannosti kompetentnosti v mezhluchnostnom poznanii [Typology of students by the degree of competence in interpersonal cognition]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 67–82. DOI 10.35231/18186653_2021_2_67 (In Russian).

Введение

Компетентность в межличностном познании в реальном общении является важной составляющей профессиональной квалификации выпускника вуза. Для многих специалистов, профессиональная деятельность которых реализуется в системе «человек – человек» (педагоги, психологи, врачи, менеджеры), компетентность в межличностном познании составляет основу их профессиональной квалификации. Для профессий систем «человек – техника», «человек – природа», «человек – знак», «человек – художественный образ» компетентность в межличностном познании является профессионально-значимым качеством, так как специалист трудится в тесном взаимодействии со своими коллегами.

Межличностное познание в реальном общении представляет собой иерархию когнитивно-эмоционально-поведенческих координаций, посредством которых в сознании познающего субъекта формируется ментальная репрезентация познаваемого субъекта [1]. Координации имеют неосознаваемый и осознаваемый уровни, невербальные и вербальные составляющие, ассимилятивные и диссимилятивные механизмы, координации используют принцип активной биосоциальной обратной связи.

Обзор литературы

Понятие когнитивно-эмоционально-поведенческих координаций между познающим субъектом и познаваемым опирается на концептуальные суждения ведущих исследователей в области психологии и педагогики о единстве мысли, чувства и действия: на положения о единстве «аффекта и интеллекта» [5], «действия и образа» [14], «чувственного и логического» [2]; на конструкты «психологический концепт» [11], «концентрированный сгусток смысла» [5], «сгусток жизни» [7].

Компоненты координаций (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) приобретают большую или меньшую автономию в зависимости от степени рефлексии познающего субъекта в отношении своей деятельности и общения. Распространенное в современной психологии и идущее еще от Аристотеля разграничение психики на мысль, чувство и действие в реальной жизни, по мнению С. И. Розума [14], довольно условно и возможно только посредством речи, и только на осознаваемом уровне субъект-субъектных взаимодействий.

Структурное строение спонтанного (неосознаваемого) и рефлексивного (осознаваемого) познания представлено в табл. 1.

Таблица 1

Структура видов межличностного познания (сост. авторами)

А. Виды межличностного познания		Б. Психические механизмы межличностного познания		В. Степень осознанности познания
А.2. Рефлексивное познание	А.2.3. Научно-теоретическое (унифицированное, заочный монолог/диалог ~ познание при написании научной статьи) Я-СПЕЦИАЛИСТ-ТЕОРЕТИК	Б.2.2., Б.2.3. Методология познания, методика познания, формальная логика, профессиональная этика, законодательные нормы	Б.0. Интегральные психофизиологические механизмы доминанты и афферентно-эфферентного синтеза	»»»»————»»»»————»»»»————»»»» В.0. Осознанность и вербализация КОГНИТИВНО-ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ КООРДИНАЦИЙ
	А.2.2. Научно-практическое (уникальное, очный диалог в реальном времени ~ познание при общении педагога и ученика) Я-СПЕЦИАЛИСТ-ПРАКТИК			
	А.2.1. Практическое ~ познание при неформальном общении педагога в кругу семьи Я-СУБЪЕКТ ЛИЧНОЙ ЖИЗНИ			
А.1. Спонтанное познание ~ невербальное общение субъекта		Б.1. Перцептивные гештальты и социальные установки		

Изучение межличностного познания субъекта в реальном общении предусматривает системный анализ различных видов межличностного

познания (А.1., А.2.1., А.2.2., А.2.3.); когнитивных механизмов межличностного познания, которые являются горизонтальными (Б.1., Б.2.1., Б.2.2., Б.2.3.) и вертикальными (Б.0.), а также взаимозависимостей когниций с эмоциями и действиями субъекта [2; 3; 4; 6; 9; 10; 16; 18; 19; 20; 21; 22].

А. М. Эткинд отмечает, что специалист-теоретик формирует унифицированную объяснительную модель человека, занимая созерцательно-монологическую позицию, существуя как бы вне времени и пространства; специалист-практик изучает конкретного и уникального человека, занимая коммуникативно-диалогическую позицию, находясь «здесь и сейчас» [18].

Развитие межличностного познания студента предполагает согласование трех идентификаций: «Я-специалист-теоретик», «Я-специалист-практик», «Я-субъект личной жизни». Первая идентификация предполагает изучение теории и освоение своего собственного авторского стиля подготовки текста (курсовая работа, диплом). Вторая идентификация предполагает применение теории к реальной ситуации общения с учеником, родителями, клиентом, что является очень сложной задачей. Третья идентификация связана с неформальным общением в часы досуга и с близкими людьми – здесь Э. Фромм считает особенно важным умение общаться естественно, чтобы окружающие даже не догадывались о твоей профессии [17].

Важно учитывать специфику психических механизмов координации межличностного познания в реальном общении, а также межличностного познания теоретического. В теоретическом познании координацию определяют профессиональные вербальные рефлексии. В реальном межличностном познании координирующий вектор создает доминанта как итоговый результат всех стимулов – когнитивных, эмоциональных и поведенческих, внешних и внутренних, вербальных и невербальных, осознаваемых и неосознаваемых [16].

Компетентность студента в межличностном познании реального общения характеризует степень сформированности когнитивно-эмоционально-поведенческих координаций (рефлексивных научных, рефлексивных практических и спонтанных), компетентность имеет интегральные показатели, такие как дифференцированность, синтонность, активность, «самодостраивание другого».

1. Дифференцированность указывает на сложность когнитивно-эмоционально-поведенческих координаций и проявляется через восприимчивость к подробностям, разносторонность, органичность познания

студента. Восприимчивость к подробностям указывает на то, что субъект подмечает тонкие нюансы партнера по общению. При разносторонности координаций студент подмечает весь комплекс качеств другого человека – физические черты, особенности темперамента и характера, профессиональные знания, взаимоотношения в семье, ценностные ориентации, отношение к искусству и т. д. При органичности координаций студент сначала делает меткие невербальные наблюдения, а уже на их основе приходит к вербальным обобщениям. Противоположная направленность – не снизу вверх, а сверху вниз – чревата формализмом в межличностном познании [22].

2. Синтонность отражает модальность когнитивно-эмоционально-поведенческих координаций. В своей основе синтонность представляет собой принятие познающим субъектом познаваемого субъекта, удовлетворенность общением. По мнению Ф. Перлза, принятие другого также определяют удовлетворенность человека профессией в системе «человек – человек» [11]. Синтонность легче проявлять в отношении людей с положительными и нейтральными характерологическими особенностями. Но если от другого человека исходит агрессивность, тогда синтонным быть труднее – требуется уметь сосредоточиться на положительной стороне личности другого, а с отрицательной стороной совладать. Тем более, если другой начинает проявлять агрессию уже не инструментальную, а враждебную¹, и не только вербальную, но и физическую. Тогда необходимы меры силового принуждения – иначе агрессивность другого человека будет усугубляться из-за попустительского к нему отношения.

3. Активность свидетельствует о том, насколько энергично когнитивно-эмоционально-поведенческие координации познающего субъекта раскрывают особенности познаваемого субъекта. Познавательная активность реализуется через единство ассимиляции и диссимиляции. Посредством ассимиляции познающий субъект уподобляется познаваемому субъекту, отражает его, а посредством диссимиляции утверждает в познаваемом свое мнение о нем. С. Л. Рубинштейн отмечает, что важно уметь идентифицировать себя с другим, но не отождествить себя с ним

¹ А. Басса и А. Дарки различают агрессию инструментальную (агрессия-средство в достижении неагрессивных целей) и агрессию враждебную (агрессию-самоцель, которая является потребностью субъекта и доставляет ему удовольствие) [8].

[15]. Здесь идентификация указывает на понимание другого (ассимиляция), а отождествление – на зависимость от другого (нехватка диссимиляции). Познающий субъект выбирает объяснительную модель в зависимости от своей психологической проницательности, эмоционально-волевых свойств и ценностных ориентаций.

4. «Самодостраивание другого» в субъект-субъектном познании является своего рода аналогом предметности восприятия в субъект-объектном познания, но более сложным. Л. М. Веккер предметное восприятие рассматривал как симультанирование сукцессивного ряда, когда отдельные признаки воспринимаемого объекта складываются в целостный образ [4]. Самодостраивание другого наблюдается при развитых дифференцированности, синтонности и активности межличностного познания [6]. В этот момент представление познающего субъекта о познаваемом обретает живую завершенность и предсказуемость. Студент чувствует благодарность судьбе за то, что познаваемый субъект проявил себя в общении, а ему самому хватило внимательности и терпения, чтобы не воспрепятствовать этому. Но если, наоборот, студент гордится своей психологической проницательностью и способностью «видеть другого насквозь», скорее всего, он извлекает из сложного облика партнера по общению отдельные черты и усилием воли объединяет их, упрощая и деформируя уникальный облик другого человека.

Материалы и методы

Выполнено эмпирическое исследование особенностей межличностного познания студентов-бакалавров выпускного курса, обучающихся по направлению Специальное (дефектологическое) образование. Всего обследовано 120 человек. Комплект психодиагностических методик включал в себя тест невербального интеллекта Дж. Равена, тест вербального интеллекта Г. Айзенка, тест социального интеллекта Дж. Гилфорда, методику познавательных стилей Р. Брейнсона и А. Харрисона, методику парного сравнения ценностных ориентаций, репертуарную методику, социометрическую методику, личностный опросник 16-ФЛО Г. Кэттелла, личностный опросник СМОЛ Дж. Кинканнона. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе, групповым методом применялись формализованные методики, на втором этапе в ходе индивидуальной беседы студента с психологом уточнялись результаты экспресс-диагностики, использовалась репертуарная методика.

Результаты исследования

Эмпирическое исследование позволило выполнить типологию студентов по степени сформированности компетентности в межличностном познании в реальном общении. В основу классификации положена оценка благополучия спонтанного и рефлексивного компонентов межличностного познания¹.

Группа А. Конгруэнтное познание (+ +!) ≈10 %

Одинаково хорошо развитыми являются спонтанный и рефлексивный компоненты. Личности свойственны психоэмоциональное благополучие, активность и дипломатичность в общении. Усвоена постнеклассическая научная парадигма, причем теоретические знания обнаруживают единство с коммуникативными навыками. Имеются развитые познавательные интересы и приоритет духовных ценностей над материальными. Представители данной категории встречаются редко и являются своего рода эталоном, на который должен быть ориентирован учебный процесс высшей школы.

Группа Б. Сбалансированное познание (+ +) ≈50 %

Хорошо развиты спонтанный и рефлексивный компоненты. Для личности характерны эмоциональная устойчивость и пластичность, бесконфликтность в общении и развитая психологическая интуиция. Тонкое интуитивное понимание людей несколько опережает дифференцированность вербальных оценок. Именно о таких людях принято говорить – они умны сердцем, что определяет благополучие в личной и семейной жизни. Для успешной профессиональной деятельности весьма желательно, чтобы интуитивное понимание подкреплялось хорошими знаниями по специальности, что вполне достижимо в учебном процессе.

Группа В. Компенсированное познание (– +) ≈30 %

«Минус» спонтанного компонента определяется акцентуацией характера, которая делает оценки в адрес окружающих людей тенденциозными – завышенными, заниженными, отстраненными и т. д. Тем не менее, вербальные рефлексии вполне адекватны благодаря реалистичной самооценке. Студенту удается контролировать свой эмоциональный

¹ Ниже в скобках символы «+» и «–» отражают состояние спонтанного (первый символ) и рефлексивного (второй символ) компонентов межличностного познания. Символ «!» указывает на сформированность научного рефлексивного межличностного познания.

эгоцентризм, однако так получается только в щадящей социальной ситуации и при наличии понимания со стороны окружающих. Формирование успешного межличностного познания в учебном процессе вполне возможно, хотя студент испытывает трудности в общении.

Группа Г. Конфликтное познание (– –) ≈ 10 %

Недостаточность спонтанного и рефлексивного компонентов определяется психологическим конфликтом, причина которого состоит в противоречивой акцентуированности характера, невротизации и психопатизации личности. Конфликт самовоспроизводится в невербальных и вербальных оценках студента в отношении окружающих людей и самого себя. Поэтому компетентность в межличностном познании формируется в учебном процессе с очень большим трудом. Влияние личностного конфликта настолько серьезно, что новые социальные знания как бы обслуживают внутрличностный или межличностный конфликт.

В педагогике, социальной психологии и медицинской психологии регулярно обсуждается вопрос – «Может ли развитое научное межличностное познание (значок «!») сочетаться с акцентуированностью и конфликтностью личности специалиста?». Вероятно, наиболее обоснованным ответом на этот сложный теоретический вопрос является следующий.

Для теоретического межличностного познания, когда исследователь, сидя за письменным столом, спокойно излагает свои мысли и результатом познания является выверенный текст, тогда сочетания «– + !» и «– – !» вполне возможны. Указанные сочетания также возможны в профессиональном общении в формальной ситуации («педагог – ученик», «психолог – консультируемый», «специалист – клиент»). К. Роджерс допускает наличие собственных эмоциональных проблем у психотерапевта и психолога – иногда это даже позволяет более тонко понимать своих учеников, воспитанников пациентов, но только в том случае, если эмоциональные проблемы осознаны специалистом и контролируются во время общения [13]. Но в неформальном общении и в семейной жизни человека межличностное познание ведет себя иначе. Научный рефлексивный компонент уступает свою ведущую роль практическому рефлексивному и особенно спонтанному компоненту, который детерминирован эмоциональной архитектурой личности, темпераментом. Следовательно, значок «!» участвует в классификации из расчета на общую ситуацию реального общения.

Перечисленные выше типологические группы подтверждены результатами факторного и кластерного анализа психодиагностических показателей. В табл. 2 представлены факторы для интропунитивной и экстрапунитивной форм конфликтного межличностного познания (студенты с компетентностью группы «Г»).

Таблица 2

*Факторная матрица по психодиагностическим показателям
(группа Г – конфликтное познание) (сост. авторами)*

№ п/п	Показатели	F1	F2
1	Рв – невербальный интеллект	<u>0,61</u>	0,13
2	Гл-3 – вербальная экспрессия	0,15	<u>0,67</u>
3	см-И – идеалистический стиль	-0,33	<u>0,72</u>
4	см-П – прагматический стиль	<u>0,60</u>	-0,21
5	см-А – аналитический стиль	0,11	<u>0,76</u>
6	пп1-2 – удовольствия и развлечения	<u>0,73</u>	-0,15
7	пп1-3 – физическая привлекательность	<u>0,61</u>	0,28
8	пп1-7 – материальное благополучие	<u>0,76</u>	<u>0,63</u>
9	пп1-12 – самообразование и саморазвития	-0,21	<u>0,69</u>
10	сц-с1о – социометрический статус неформальный (-)	<u>0,73</u>	0,09
11	сц-с2о – социометрический статус формальный (-)	<u>0,63</u>	0,29
12	мм-1 – сверхконтроль	-0,25	<u>0,60</u>
13	мм-3 – эмоциональная лабильность	<u>0,61</u>	<u>0,67</u>
14	мм-4 – импульсивность	<u>0,62</u>	-0,08
15	мм-7 – тревожность	0,08	<u>0,60</u>
16	мм-9 – активность	<u>0,71</u>	-0,37
17	Кт-А – общительность	<u>0,79</u>	<u>-0,73</u>
18	Кт-Л – подозрительность	0,42	<u>0,62</u>
19	Кт-Q1 – радикализм	<u>0,60</u>	0,10
20	Кт-Q2 – неконформизм	<u>0,65</u>	<u>0,67</u>
21	рт1-кк корреляции конструкторов	<u>0,84</u>	-0,10
22	рт1-кф1 – информированность 1 конструкт-фактора	<u>0,66</u>	0,04
23	рт1-кф12 – сбалансированность 1 и 2 конструкт-факторов	0,36	<u>-0,60</u>
24	рт1-пк – корреляции персонажей	<u>0,62</u>	-0,02
25	рт1-пя – я-реальное	<u>0,64</u>	-0,27
26	рт1-пяИ – сбалансированность я-реального и я-идеального	0,24	<u>-0,75</u>
	Expl.Var	41,78	39,12

Психодиагностические показатели по методикам:

- 1: тест невербального интеллекта Дж. Равена;
- 2: тест социального интеллекта Дж. Гилфорда;
- 3–5: методика познавательных стилей Р. Брейнсона и А. Харрисона;

6–9: методика парного сравнения ценностных ориентаций;
10, 11: социометрическая методика;
12–16: личностный опросник СМОЛ Дж. Кинканнона;
17–20: личностный опросник 16-ФЛО Г. Кэттелла;
21–26: репертуарная методика.

1-й фактор – экстрапунитивно-конфликтное межличностное познание (информативность 41,78%) (табл. 2, столбец F1) в своей основе образован показателями: мм-3 – демонстративность (0,61), мм-4 – импульсивность (0,62); мм-9 – активность (0,71), Кт-А – общительность (0,79), Кт-Q1 – радикализм (0,60), Кт-Q2 – нонконформизм (0,65), Рв – невербальный интеллект (0,61), см-П – прагматический стиль (0,60), пп1-2 – удовольствия и развлечения (0,77), пп1-3 – физическая привлекательность (0,73), пп1-7 – материальное благополучие (0,76), рт1 – кк – корреляции конструкторов (0,84), рт1-кф1 – информативность 1 конструктор-фактора (0,66), рт1-пк – корреляции персонажей (0,62), рт1-я – Я-реальное (0,64); сц-с1о – социометрический статус неформальный по критерию отвержения (0,73), сц-с2о – социометрический статус формальный по критерию отвержения (0,63).

Психологический портрет представителя 1-го фактора (правый полюс) отличается чертами характера, которые в своем сочетании друг с другом создают напряженность и конфликты во взаимодействии субъекта с социумом. Студент буквально фонтанирует энергией, высказывает бескомпромиссные и часто оскорбительные для окружающих суждения. Соблюдение социальных норм воспринимает как формальную условность. Жизненная философия построена в соответствии с принципом гедонизма; студент ценит удовольствия, развлечения, материальное благополучие. Генерализованная система конструкторов обнаруживает рассогласованность между Я-компонентами и Они-компонентами сознания и самосознания. Студент имеет низкий формальный и неформальный критерий социометрического статуса, хотя он достаточно умен и коммуникабелен, чтобы быть лидером среди своих знакомых со сходными интересами. Студент не проявляет мотивации после окончания университета работать педагогом или психологом. Можно сказать, что в межличностном познании студент как бы деформирует образ другого человека в угоду своим установкам.

2-й фактор – интропунитивно-конфликтное межличностное познание (информативность 39,12%) (табл. 2, столбец F2) включает в себя следующие показатели с ведущими факторными нагрузками: мм-1 – сверхконтроль (0,60), мм-3 – демонстративность (0,67), мм-7 – тревожность (0,60), Кт-А – общительность (–0,73), Кт-Л – подозрительность (0,62), Кт-Q2 – нонконформизм (0,67), Гл-3 – вербальная экспрессия (0,67), см-И – идеалистический стиль (0,72), см-А – аналитический стиль (0,76), пп1-7 – материальное благополучие (0,63), пп1-12 – самообразование и саморазвития (0,69), рт1-кф12 – сбалансированность 1 и 2 конструкт-факторов (–0,60), рт1-яИ – соотношение Я-реального и Я-идеального (–0,75).

Психологический портрет личности, представляющей 1-й фактор (правый полюс), включает в себя дискордантное сочетание качеств – с одной стороны, это – необщительность, тревожность и подозрительность, а с другой стороны – нонконформизм и демонстративность. Противоречивый, тяжелый характер астенизирует психику студента и одновременно с этим вызывает настороженное и отстраненное отношение группы. Генерализованная система конструктов обнаруживает рассогласованность между Я-компонентами самосознания. Среди ценностных ориентаций приоритетные позиции занимают материальное благополучие и самообразование, которые, однако, проявляют себя очень эгоцентрично, а для педагога и психолога важна способность к децентрации, умение сосредоточиться на потребностях и интересах ребенка. Следовательно, в межличностном познании студента образ другого человека оказывается недостаточно адекватным и очень противоречивым, проявляя зависимость от внутриличного конфликта.

Психологическая диагностика компетентности студента в межличностном познании требует изучения стандартизированными методиками базисных личностных свойств (познавательных, эмоциональных, поведенческих); учета внутренних (субъективных) и внешних (объективных) показателей; реконструкции проективными методиками индивидуальных личностных смыслов, которыми субъект наделяет поступки окружающих людей и свои собственные; изучения контекстов ситуаций общения методиками, реализующими коммуникативную познавательную позицию обследуемого в реальном общении.

Важно отметить, что интерпретация количественных значений показателей по репертуарной методике, которая проводится психологом в личной беседе со студентом, осуществляется с учетом индивидуально-

типологических особенностей ментального пространства обследуемого. Например, при одних и тех же низких количественных значениях показателей «рт-кф1 – информативность 1 конструкт-фактора» и «рт-кф12 – сбалансированность 1 и 2 конструкт-факторов» в группе «Г – лица с конфликтным познанием» показатели интерпретируются по-разному. При внутриличностном конфликте обнаруживается противоречие между Я-компонентами самосознания (субъект борется с самим собой), а при межличностном конфликте – между Я-компонентами и Они-компонентами самосознания и сознания (субъект борется с окружающими). Высокие значения показателя «рт-кк – число корреляций конструктов» интерпретируются как тенденциозное, генерализованное восприятие себя и окружающих, если корреляции психологически согласованы, и как наличие комплексов в восприятии окружающих и себя, если среди корреляций много психологически рассогласованных.

Обсуждение и выводы

1. Компетентность студента в межличностном познании в реальном общении, как профессионально значимое качество, предусматривает согласованность навыков рефлексивного (осознаваемого) и спонтанного (неосознаваемого) познания. Интегральными показателями компетентности межличностного познания в реальном общении являются дифференцированность, синтонность, активность, «самодостраивание другого».

2. Студенты различаются по степени сформированности компетентности в межличностном познании в реальном общении, что допускает следующую типологию: а) конгруэнтное познание, б) сбалансированное познание, в) компенсированное познание, г) конфликтное познание. Основные детерминантами компетентности являются: эмоциональная уравновешенность и благополучие в общении, жизненный опыт и социальные навыки, академические достижения.

Список литературы

1. Алёшкин Н. И. Межличностное познание и понимание в общении // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Серия «Психология». – 2012. – № 1. – Т 5. – С. 114–124.
2. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность: монография. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 134 с.
3. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы: монография. – М.: Наука, 1980. – 196 с.

4. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов: монография. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования: монография. – М.: Национальное образование, 2019. – 368 с.
6. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее: коллективная монография. – М.: КомКнига, 2006. – 232 с.
7. Леонтьев А. Н. Философия психологии: Из научного наследия: монография. – М.: МГУ, 1994. – 288 с.
8. Лоренц К. Агрессия, или так называемое зло: монография / пер. с нем. – М.: АСТ, 2018. – 416 с.
9. Люсин Д. В., Ушаков Д. В. (ред.) Социальный интеллект: теория, измерение, исследования: сб. трудов. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.
10. Мазиллов В. А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 3. – С. 87–96.
11. Перлз Ф. Гештальт-семинары: монография / пер. с англ. – М.: Ин-т Общегуманитарных исследований, 2007. – 352 с.
12. Пиаже Ж. Психология интеллекта: монография / пер. с франц. – СПб.: Питер, 2004. – 190 с.
13. Роджерс К. Гуманистическая психология. Теория и практик: монография / пер. с англ. – Воронеж: МОДЭК, М.: Моск. психол.-соц. ун-т, 2013. – 560 с.
14. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека: монография. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
15. Рубинштейн С. Л. Человек и мир: монография. – СПб.: Питер, 2012. – 224.
16. Ухтомский А. А. Доминанта: монография. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
17. Фромм Э. Здоровое общество: монография / пер. с англ. – М.: АСТ, 2015. – 448 с.
18. Эткинд А. М. Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания // Вопросы психологии. – 1987. – №6. – С. 20–30.
19. Fiebich A., Coltheart M. Various ways to understand other minds: Towards a pluralistic approach to the explanation of social understanding // Mind and Language. – 2015. – V. 30. – P. 235–258.
20. Neimeyer R. A., Neimeyer G. J. (Eds.) Advances in Personal Construct Psychology. – New York: Praeger 2002. – 264 p.
21. Murphy S. T., Zajonc, R. B. Affect, cognition, and awareness: Affective priming with optimal and suboptimal stimulus exposures // Journal of Personality and Social Psychology. – 1993. – V. 64(5). – P. 723–739.
22. Sternberg R., Kostić A. (Eds.) Social Intelligence and Nonverbal Communication. – London: Palgrave Macmillan, 2020. – 440 с.

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. Anohin, P. K. (1980) *Uzlovye voprosy teorii funktsional'noj sistemy* [Node questions of functional system theory]. Monografiya. Moscow: Nauka. (In Russian).
4. Vekker, L. M. (1998) *Psihika i real'nost'. Edinaya teoriya psicheskikh processov* [Psyche and reality. Unified theory of mental processes]. Monografiya. Moscow: Smysl. (In Russian).
5. Vygotskij, L. S. (2019) *Myshlenie i rech'. Psichologicheskie issledovaniya* [Thinking and speech. Psychological research]. Monografiya. Moscow: Nacional'noe obrazovanie. (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. Leont'ev, A. N. (1994) *Filosofiya psichologii: Iz nauchnogo naslediya* [Philosophy of Psychology: From Scientific Heritage]. Monografiya. Moscow: MGU. (In Russian).
8. Lorenc, K. (2018) *Agressiya, ili tak nazyvaemoe zlo* [Aggression, or so-called evil]. Monografiya. Moscow: AST. (In Russian).
9. Lyusin, D. V., Ushakov, D. V. (red.) (2004) *Social'nyj intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social intelligence: theory, measurement, research]. Sbornik trudov. Moscow: Institut psichologii RAN. (In Russian).
10. Mazilov, V. A. (2015) *Psihologiya akademicheskaya i prakticheskaya: Aktual'noe sosu-shchestvovanie i perspektivy* [Psychology academic and practical: Topical coexistence and perceptions]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*. Vol. 36. No 3. pp. 87–96. (In Russian).
11. Perlz, F. (2007) *Geshtal't-seminary* [Gestalt seminars]. Monografiya. Perevod s angl. Moscow: In-t Obshche-gumanitarnyh issledovanij (In Russian).
12. Piazhe, ZH. (2004) *Psihologiya intellekta* [Psychology of Intelligence]. Monografiya. Perevod s franc. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
13. Rodzhers, K. (2013) *Gumanisticheskaya psichologiya. Teoriya i praktika* [Humanistic psychology. Theory and practice]. Monografiya. Perevod s angl. Voronezh: MODEK, Moscow: Mosk. psihol.-soc. un-t. (In Russian).
14. Rozum, S. I. (2006) *Psihologiya socializacii i social'noj adaptacii cheloveka* [Humanistic psychology. Theory and practice]. Monografiya. St. Petersburg: Rech'. (In Russian).
15. Rubinshtejn, S. L. (2012) *CHelovek i mir* [Man and the world]. Monografiya. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
16. Uhtomskij, A. A. (2002) *Dominanta* [Dominant]. Monografiya. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
17. Fromm, E. (2015) *Zdorovoe obshchestvo* [A Healthy Society]. Monografiya. Perevod s angl. Moscow: AST. (In Russian).
18. Etkind, A. M. (1987) *Psihologiya prakticheskaya i akademicheskaya: raskhozhdenie kognitivnyh struktur vnutri professional'nogo soznaniya* [Psychology practical and academic: the divergence of cognitive structures within professional consciousness]. *Voprosy psichologii – Psychology issues*. No 6. pp. 20–30. (In Russian).

19. Fiebich, A., Coltheart, M. (2015) Various ways to understand other minds: Towards a plu-ralistic approach to the explanation of social understanding // *Mind and Language*. Vol. 30. pp. 235–258.

20. Neimeyer, R. A., Neimeyer, G. J. (Eds.) (2002) *Advances in Personal Construct Psychology*. New York: Praeger. 264 p.

21. Murphy, S. T., Zajonc, R. B. (1993) Affect, cognition, and awareness: Affective priming with optimal and suboptimal stimulus exposures // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 64(5). pp. 723–739.

22. Sternberg, R., Kostić, A. (Eds.) (2020) *Social Intelligence and Nonverbal Communication*. London: Palgrave Macmillan, 2020.

Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

Об авторах

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

Сербина Любовь Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, serbinalf@mail.ru

About the authors

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

Lyubov' F. Serbina, Dr. Sci. (Ped.), Professor, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID iD: 0000-0002-3133-8181 serbinalf@mail.ru

Поступила в редакцию: 27.04.2021

Received: 27 Apr. 2021

Принята к публикации: 15.05.2021

Accepted: 15 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021