

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ МАКСИМА ТАНКА

Факультет психологии
Кафедра прикладной психологии

(рег. № УМ-34-01-№ 89/2014)

Согласовано
Заведующий кафедрой
прикладной психологии
_____ Н.Л. Пузыревич
_____ 20 ____ г.

Согласовано
Декан факультета
_____ Л.Г. Дьяков
_____ 20 ____ г.

**ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
«ПСИХОЛОГИЯ АКТИВНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ»**

для специальности 1-23 01 04 Психология

Составитель: Н.Л. Пузыревич, кандидат психологических наук.

Рассмотрено и утверждено
на заседании Совета университета _____ 2014 г.
Протокол № _____

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Психология активности и поведения как раздел психологии является фундаментальной научной дисциплиной, которая опирается на результаты теоретических и экспериментальных исследований, выявляющих наиболее общие психологические закономерности, методологические и теоретические принципы, методы, основные понятия и категории психологии человека как действующего субъекта.

Основной целью создания электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) по учебной дисциплине «Психология активности и поведения» является приобретение и практическое применение будущими специалистами-психологами знаний о классических и современных направлениях психологической науки, разрабатывающих проблемы активности и поведения.

Задачами ЭУМК являются:

- 1) ознакомление с понятиями активность и поведение в психологии;
- 2) анализ проблемы поведения в психоанализе;
- 3) ознакомление с объяснением модели поведения в теории поля;
- 4) изучение теоретических и методических подходов к проблеме поведения в теориях научения;
- 5) рассмотрение проблемы поведения с точки зрения социально-когнитивного подхода.

В результате использования ЭУМК по учебной дисциплине «Психология активности и поведения» студент должен *знать*:

- методологические и теоретические подходы к проблеме человеческого поведения;
- основные категории психологии активности и поведения в различных психологических школах;
- особенности и закономерности протекания поведенческой активности;
- основные факторы детерминации человеческого поведения;
- виды единицы активности;
- классификацию ошибочных действий;
- экспериментальные работы, выполненные в рамках теории поля;
- принципы классического и оперантного обуславливания;
- основные процессы научения через наблюдение.

В результате использования ЭУМК по учебной дисциплине «Психология активности и поведения» студент должен *уметь*:

- сопоставлять и анализировать научные основания различных психологических направлений;
- распознавать и объяснять причины поведения человека;
- определять локализацию детерминант человеческого поведения;
- проводить поведенческий анализ;

– находить различия в поведении в зависимости от типа проблемных областей.

В результате использования ЭУМК по учебной дисциплине «Психология активности и поведения» студент должен *владеть*:

- навыками выявления источников ошибочных действий;
- навыками использования различных режимов подкрепления поведения;
- навыками использования позитивного и негативного подкрепления.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

ТЕМА 1. ПРОБЛЕМА АКТИВНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Характеристики активности в философии (Платон, Спиноза, Декарт, Кант, Фихте, Гегель, Сартр, Бердяев, Мамардашвили). Основные результаты экспериментальных исследований активности в физиологии (И.М. Сеченов, А.А. Ухтомский, В.М. Бехтерева, И.П. Павлов, Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин, А.Р. Лурия, М.В. Бодунов, Э.А. Голубева, А.И. Купнов, Н.С. Лейтес, В.М. Русалов).

Общее понимание термина «активность» в научной и психологической литературе. Результативная, динамическая и содержательная составляющие активности личности. Основные подходы к определению активности личности с позиций зарубежных психологических концепций: З. Фрейд, А. Адлер, Э. Фромм, Э. Эриксон, К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт, В. Франкл, Е. Брайтман, Р. Мэй. Основные направления изучения активности в работах отечественных исследователей: Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе, Н.А. Бернштейн, Г.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, А.В. Петровский, В.А. Петровский.

Основные структурные компоненты активности: когнитивный, эмоциональный, оценочно-волевой, мотивационный, поведенческий.

Факторы, определяющие активность человека: внешние и внутренние.

Механизмы осуществления активности личности: механизмы спонтанной активности, механизмы мотивации, механизмы регуляции деятельности, психологические механизмы «продвижения» в деятельности, механизмы, которые способствуют переформированию личности, механизмы эмоциональной самподдержки и направленное самовоздействие на нейтрализацию негативного «Я», компенсаторные механизмы.

Виды активности. Произвольная, непроизвольная, нормативная, индивидуальная активность.

Эволюция представлений о категории «поведение». Дарвинизм. Социальный дарвинизм Спенсера. Генетический дарвинизм. Внешний средовой детерминизм. Культурный детерминизм. Этологические представления. Социобиология и исследования альтруизма. Социобиология и исследования альтруизма.

Намерение, действие, навык, поведение. Автоматическое, инстинктивное, произвольное поведение.

Основные характеристики поведения. Факторы, определяющие особенности поведения.

Виды поведения: эффективное / неэффективное, инициативное / шаблонное, рациональное / нерациональное, успешное / неуспешное.

Определение категории «ситуация» в научной и психологической литературе. Общая классификация групп факторов, входящий в ситуацию. 5 уровней определения ситуации Д. Магнуссона. Структура ситуации.

Единицы анализа и характеристики ситуации. Актуальная ситуация: стимулы и события. Воспринимаемая ситуация: внутренние и общие ситуационные факторы. Ситуационный тип. Жизненная ситуация. Характеристики, используемые при анализе ситуаций.

Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения. Параметры оценки индивидуальных действий. Различия в поведении в зависимости от типа проблемных областей: межиндивидуальные и интраиндивидуальные. Объяснение поведения с позиций теории свойств. Объяснение поведения с позиций ситуационизма.

Взаимодействие индивида с ситуацией. Экспериментальное исследование Е. French. Общая формула поведения К. Левина. Взаимодействие как процесс взаимовлияния. Возможности осуществления поведения. Поведение: ситуация и действие.

ТЕМА 2. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХАНАЛИЗЕ

Общее понимание поведения и активности в психоанализе. Основная цель поведения. Человек как энергетическая система.

Влечения и их характеристики. Определение влечения. Источник, движущая сила (импентус), цель и объект влечения. Вынужденное повторение. Поведение, производное от инстинкта. Перемещение энергии от одного объекта в другой. Количество и виды влечений. Инстинкты жизни и смерти. Модель редукции влечений. Принцип удовольствия и принцип реальности. Первичный и вторичный процессы. Распределение и использование психической энергии. Катексис и антикатексис. Закономерности проявления влечений.

Источники наказания и вины. Защитные механизмы: вытеснение, проекция, реактивное образование, фиксация и регрессия.

Ошибочные действия. Виды ошибочных действий. Условия возникновения ошибочных действий. Причины ошибочных действий. Теория отвлечения (ниметия). Теория Мерингера и Майера. Влияние словесных ассоциаций. Смысловые оговорки. Интерференция намерений. Нарушенные и нарушающие намерения.

Особенности ошибочных действий. Случайные и симптоматические действия. Оговорки, описки, очитки. Забывание намерений, имен и словосочетаний, переживаний и впечатлений. Затеривание и запрятывание. Действия, совершаемые по ошибке. Повторяющиеся и комбинированные ошибочные действия.

ТЕМА 3. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ПОЛЯ: МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ И МОДЕЛЬ ОКРУЖЕНИЯ

Общие положения теории поля. Отличительные особенности изучения поведения в рамках теории поля К. Левина. Модель личности и модель окружения. Топологические и векторные величины теории поля. Вклад теории поля в развитие психологии личности.

Основополагающие понятия теории поля: «поле», «жизненное пространство» и «психологическая среда». Дифференциация и отношение «часть-целое». Уравнение поведения в теории поля. Внешний мир.

Дифференциация личности и среды. Дифференциация личности. перцептуально-моторный и внутренний, центральный и периферический регионы, внутреннее и внешнее положение регионов. Пограничная зона регионов. Субрегионы психологической среды. Количество регионов. Взаимодействие и свойства регионов.

Локомоция, коммуникация, переструктурирование жизненного пространства. Событие, свойства события.

Практическое применение модели личности. Модели различных динамических состояний одного и того же индивида. Модели, отражающие различия в интеллекте и развитии. Основные недостатки модели личности в теории поля

Основные понятия «векторной» теории поля. Важнейшие динамические понятия «векторной» части теории поля: «психическая энергия», «напряжение», «равновесие», «потребность», «валентность» и «сила». Внутренняя динамика напряженных систем. Психическая энергия. Напряжение, концептуальные свойства напряжения. Потребности и квазипотребности. Понятия валентности и силы поля.

Динамика личности в среде. Локомоции и соотношение средств и цели. Пути достижения цели.

Динамическое структурирование психологической среды. Возвращение равновесия системы.

Феномен конфликта в теории поля. Основные недостатки модели окружения в теории поля.

Награда и наказание как психологические факторы поведения. Ситуация интереса к делу.

Ситуации с угрозой наказания: вид и локализация причинности. Характеристика конфликта. Способы выхода из силового поля. Барьеры и их свойства. Принудительный характер ситуации наказания. Состояние напряжения в каждой точке поля. Течение процесса в ситуации наказания: выполнение требования, принятие наказания, реальная мера наказания, ретроспективная идеология. Действия, направленное на барьер: борьба со взрослыми, уход в себя, упрямство, бегство в ирреальность, аффективный взрыв.

Ситуации с перспективой вознаграждения. Вид и локализация побудителей и барьеров. Способы поведения в ситуации награды. Комбинация награды и наказания.

Ситуации запрета с угрозой наказания. Ситуации запрета с перспективой вознаграждения. Награда, наказание и изменение интереса.

Исследование незавершенных действий. Эксперименты Б.В. Зейгарник, М. Овсянкиной. Экспериментальные данные, характеризующие

напряженную систему, подразделение областей, прочность границ областей. Работы А. Мэрроу.

Исследование замещающих действий. Экспериментальные данные А. Малер, К. Лиссиер, М. Хенле. Эксперимент Слюсберг. Основные типы замещений. Исследования замещающих действий Т. Дембо и М.А. Каревой.

Исследование забывания намерений. Эксперимент В. Бирнбаум. Факторы, влияющие на действенность намерения.

Изучение психологического расстояния и силы валентности. Основные выводы К. Левина, С. Фаянс.

Исследование уровня притязаний: эксперимент Ф. Холпе. Исследование фрустраций в работах К. Левина, Т. Бурнера, Т. Дембо. Исследование стилей лидерства: эксперимент Д. Липпита.

ТЕМА 4. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ НАУЧЕНИЯ: ТЕОРИЯ РЕСПОНДЕНТНОГО И ОПЕРАНТНОГО ОБУСЛАВЛИВАНИЯ

Сущность и основные идеи бихевиоризма. Особенности, методы и основная задача бихевиоризма. Уравнение поведения. Мышление и речь в теориях бихевиоризма.

Объяснение поведения в теории Э. Торндайка. Экспериментальные исследования и основные выводы Э. Торндайка. Кривая научения. Закон эффекта, закон готовности, закон раздельности. Феномен идентичных элементов переноса научения.

Теория классического (рефлекторного) обуславливания И.П. Павлова. Теоретические и экспериментальные обоснования теории рефлекторного обуславливания. Первая и вторая сигнальные системы.

Феномены рефлекторного обуславливания: экспериментальное угасание, спонтанное восстановление, обуславливание высшего порядка, генерализация, дифференцирование, отношения между условным и безусловным стимулами, затенение. Современные исследования классического обуславливания: эффект блокировки (Л. Камин), теория классического обуславливания Рескорлы-Вагнера, феномен выученной беспомощности (Майер, Селигман и Соломон), значение внимания (Н. Маклестон), эффект Гарсия.

Теоретические и экспериментальные исследования Д. Уотсона. Молекулярное определение поведения и эксперимент с «маленьким Альбертом». Эффект размыкания условной связи.

Объяснение поведения в теории Э. Толмена. Особенности теории рефлекторного обуславливания Э. Толмена. Роль когнитивных процессов в поведении. Формирование когнитивных карт, виртуальные пробы и ошибки. Определение и свойства поведения как молярного феномена. Латентное научение и латентное угасание. Пространственное научение. Ожидание подкрепления. Переменные, влияющие на поведение. Шесть видов научения:

катексисы, равноценные убеждения, ожидания поля, способы познания поля, дифференцирование потребностей, поведенческие паттерны.

Функциональный анализ поведения в теории Ф. Скиннера. Цель изучения поведения человека. Понимание личности. Надуманные объяснения. Контроль поведения человека.

Оперантное и респондетное поведение. Операнта и оперантное поведение. Свойства оперантного поведения. Оперантное обуславливание. Факторы, влияющие на оперантное поведение. Принципы оперантного обуславливания.

Экспериментальные исследования Скиннера. Проблемный стиль Скиннера. Совокупная регистрация поведения. Процесс научения.

Подкрепление. Позитивное и негативное подкрепление. Первичное и вторичное подкрепление. Режимы подкрепления.

Феномены оперантного обуславливания: моделирование поведения, угасание, спонтанное восстановление, генерализация и различение стимулов, структурирование поведения. Суеверное поведение.

Контроль поведения посредством аверсивных стимулов. Наказание и его свойства. Альтернативы наказанию.

Экспериментальные исследования оперантного обуславливания: эксперименты Ворена, Бло, Эйлера и Эрина, Ловааса. Проблемное обучение.

ТЕМА 5. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНОЙ ТЕОРИИ: ИСТОКИ ПОВЕДЕНИЯ, ПРЕДШЕСТВУЮЩИЕ И ПОСЛЕДУЮЩИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ

Особенности теории социального научения А. Бандуры. Критика бихевиоризма. Взаимодействие индивида и ситуации. Поведение в теории А. Бандуры. Концепция реципрокного детерминизма А. Бандуры. Случайные события и случайные встречи. Поведение как стохастическая система.

Научение посредством наблюдения. Различие между научением и подражанием. Научение через ответные последствия. Информационная, мотивационная и подкрепляющая функции научения.

Научение через моделирование. Основные процессы научения через моделирование. Внимание, детерминанты, определяющие степень внимания. Процессы сохранения, вербальное, образное и символическое кодирование, значение повторения. Моторно-репродуктивные процессы. Мотивационные процессы.

Эволюционный и сравнительный анализ моделирования. Локус светной интеграции в научении через наблюдение. Роль подкрепления в научении через наблюдение.

Диапазон моделирования. Вербальное и символическое моделирование. Абстрактное моделирование. Дивергентное моделирование. Креативное моделирование. Эффекты моделирования.

Предшествующие детерминанты. Предшествующие детерминанты физиологической и эмоциональной реактивности: физиологические реакции, тревога и защитное поведение, спусковой крючок агрессии. Символическое и косвенное ожидаемое научение. Когнитивные функции в ожидаемом научении: функции самовозбуждения. Дисфункциональное научение ожиданием. Корректирующее научение: ожидание эффективности и ожидание результата. Диверсифицированное моделирование. Прогностические социальные детерминанты. Моделирующие детерминанты.

Последующие детерминанты. Внешнее подкрепление. Иерархическое развитие побуждений. Многообразные побуждения в психологическом функционировании. Внутренние побуждения. Воздействие внешних вознаграждений на внутреннюю мотивацию. Закономерности отношения внешних и внутренних побуждений. Объяснения косвенного подкрепления. Структурные вариации условий. Косвенное подкрепление. Косвенное наказание. Поучительное наказание и средства сдерживания. Сравнительная эффективность прямых и косвенных последствий. Взаимодействие наблюдаемых и непосредственно переживаемых последствий. Объяснения косвенного подкрепления: информативная и мотивирующая функция, функция эмоционального научения, функция оценки, функция восприимчивости к влиянию.

Самоподкрепление. Составляющие процесса саморегуляции. Установление саморегулятивных функций. Самооценка в теории социального научения. Регуляция поведения посредством самопродуцируемых последствий. Условия, поддерживающие системы самоподкрепления. Негативные санкции. Детерминанты самонаказания. Взаимодействие между персональными и внешними источниками подкрепления. Освобождение от самооценочных последствий.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

КРАТКИЙ КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ

ТЕМА 1. ПРОБЛЕМА АКТИВНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

В психологии активность – процесс активного взаимодействия человека (субъекта) с окружающим миром. Поведение можно определить как систему любых (идеальных или реальных) психомоторных актов (действий); как активность, возникающую при взаимодействии человека и среды и обеспечивающую прямое или косвенное удовлетворение потребности.

В психологии различают *произвольную* и *непроизвольную* активность в зависимости от их соответствия интенции переживающего или действующего субъекта, от контроля их целесообразности и коррекции (или возможности такой коррекции).

Произвольной активностью можно назвать поведение человека, когда известно, что отдельные ее стадии соотносятся с меняющимися условиями ситуации и продолжаются ровно столько, сколько необходимо для достижения определенного результата. Отличительными особенностями активности являются:

- намеренность,
- осознанность преследуемой цели,
- возможность контроля над ходом разворачивающихся процессов.

Непроизвольная активность возникает без предварительного намерения человека, она вызывается какими-либо внешними причинами и осуществляется без сознательного усилия. Непроизвольными являются единицы активности, связанные с когнитивными процессами или переживаниями типа сна, фантазий или грез, когда человек предается размышлениям. К непроизвольному поведению относятся как чисто рефлекторные действия (например, мигательный, глотательный, рвотный рефлексы и ориентировочная реакция), так и условные сигнальные реакции (челюстные рефлексы).

Среди единиц произвольного поведения следует различать **действия и навыки**.

Действие – это ряд актов, связанных друг с другом определенным образом и подчиненных достижению цели и результата. В действиях находит выражение не только присущая поведению животных целенаправленность, но еще и нечто характеризующее исключительно человека. Речь идет о *рефлексивности действия*. Рефлексивность означает, что действие сопровождается особым рода «обратной связью» – человек осознает свое действие. До и во время него он может оценивать намеченную цель с точки зрения перспектив успеха, корректировать ее с учетом

различных норм, чувствовать себя ответственным за возможные результаты, продумывать их последствия для себя и окружающих, а также сообщать все это другим людям.

Навыки – это активность, доведенная до автоматизма, это устоявшиеся, привычные способы действия как, например, фиксированные в субкультуре процедуры приветствия или навыки вождения автомобиля. С.Л. Рубинштейн отмечал, что образующиеся в результате упражнения, тренировки, выучки автоматически выполняемые компоненты сознательной деятельности человека и являются навыками в специфическом смысле слова. Основное отличие от действия состоит в том, что навыки лишены рефлексивности. Вместе с тем, при нарушении протекания деятельности, изменении обстановки или условий выполнения действий рефлексивность может восстанавливаться. Действия, как правило, включают в себя отдельные акты в форме навыков.

Активность человека детерминируется различными социальными и личностными факторами. Исходя из этого, активность еще можно различать и по тому, насколько она *нормативна* (осуществляется в соответствии с правилами поведения в определенной ситуации, то есть определяется внешними событиями и обстоятельствами), или *индивидуальна* (отклоняется от правил, от привычного уклада жизни, то есть как определяется личными потребностями, мотивами, целями, убеждениями конкретного индивида).

Нормативность. Почти для любых жизненных ситуаций применимы правила поведения, обязательные в определенной субкультуре и восходящие к ее традициям. Поэтому люди определенной культуры часто схожими способами ведут себя за столом, ухаживают за партнером противоположного пола, воспитывают детей, выбирают друзей, пытаются улучшить социальные и экономические условия, стремятся побольше узнать и понять и делают многое другое. В связи с этим при нормативном поведении причины поступков, их цели и средства часто понятны и очевидны для людей, принадлежащих к той же и той же культурной среде (рисунок 1).

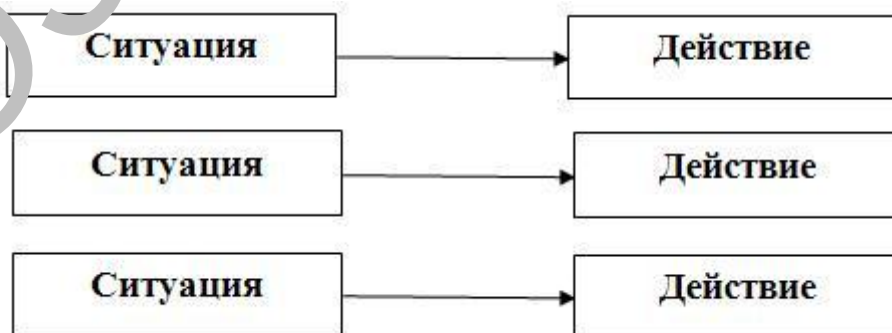


Рисунок 1 – Нормативность реагирования в ситуации

Здесь важную роль играет «давление», имплицитное влияние культуры, ее норм и ценностей на характер поведения человека.

Присутствие других людей. Было установлено, что само присутствие других людей оказывает воздействия на мысли, чувства, мотивы, цели и поступки человека. Так, например, было экспериментально доказано, что на агрессию детей в игре влияет оценка степени агрессивности наблюдателя. Если за поведением детей наблюдал человек, воспринимавшийся ими как лицо, склонное к агрессии (скажем, тренер), то дети проявляли больше актов агрессивного характера. Если в этой же ситуации наблюдателем оказывалось лицо, воспринимаемое детьми как противник агрессии (скажем, учитель), то их поведение отличалось большей сдержанностью. Причем следует отметить такую закономерность: как только агрессивный наблюдатель уходил, уровень агрессии в поведении детей значительно снижался или достигал исходного уровня (R. Borden, 1975).

Допустимые возможности. Различные люди и ситуации предоставляют определенные возможности и угрозы, которые принято называть допустимые возможности. Например, игра в лотерею предоставляет возможность, как выигрыша, так и проигрыша. Молодой человек, решивший познакомиться с девушкой, может рассчитывать как на взаимность, так и на отказ. В любом случае, люди достаточно успешно оценивают потенциальные возможности и опасности, которые могут возникнуть в какой-то ситуации или со стороны других людей. Нормы и правила поведения, задаются именно для того, чтобы любой человек мог регулировать свои действия и поступки. Соответствие поведения этим нормам поощряется другими людьми, а нарушение – порицается. Следовательно, перед тем как совершить тот или иной поступок, человек учитывает как позитивные (возможности), так и негативные (угрозы и опасности) последствия своих действий.

Дискриптивные нормы. Принять решение как поступить в определенной ситуации человеку помогают дискриптивные нормы, то есть информация о том, что большинство людей предпринимает в данной ситуации. Например, в кинотеатре, когда в зале тухнет свет, большинство зрителей перестает разговаривать. В этой ситуации существует большая вероятность того, что человек, впервые пришедший в кинотеатр тоже перестанет разговаривать со своим собеседником.

Иньюктивные нормы. Многие ситуации имеют «собственные правила», которые диктуют человеку, что можно делать, а что – нельзя. Эти правила называются иньюктивными нормами и определяют что обычно не одобряется и не одобряется в данной ситуации. В качестве примера можно привести строки из В. Маяковского; «Крошка сын к отцу пришел/ и спросила кроха/ Что такое «хорошо»?/ и Что такое «плохо»?». Таким образом, иньюктивные нормы отличаются от дискриптивных норм: дискриптивные нормы включают то, что люди, *как правило, делают*, а иньюктивные нормы – то, что они *должны или не должны делать* (Р.Чалдини и др., 2008).

Следование иньюктивным нормам часто предполагает некоторый сценарий действий. Сценарий – это список событий, происходящих в определенной ситуации в определенной последовательности. Сценарий

помогает человеку координировать собственное поведение с поведением других и не нарушать запретов в той или иной ситуации.

Индивидуальность. Действие становится индивидуальным, когда его нельзя отнести к конвенциональным, то есть социальным нормам, представляющим определенные социальные стандарты и регламентирующим жизненные ситуации в быту и общественной жизни, ни на стадии целеполагания, ни на стадии его осуществления.

Индивидуальным действие является:

- когда ни влияние, ни принуждение, ни отрицательные последствия не могут заставить человека отклониться от избранного сценария действий;
- когда человек, столкнувшись с привычной для него ситуацией, ведет себя в ней иначе, нежели раньше;
- когда действие само по себе оказывается противоречивым;
- когда человек в различных ситуациях ведет себя не нормативно-различно, как другие, а одинаково.

Разумеется, между нормативным и индивидуальным действием нет жесткой границы. И в нормативном действии можно при ближайшем рассмотрении обнаружить индивидуальные различия. Так, действия разных людей в одинаковых условиях могут определяться одними и теми же целями, но различаться по степени энергичности и настойчивости; или, например, одни люди на разнообразные ситуации отвечают разнообразными действиями, в то время как другие в тех же ситуациях действуют более однообразно (рисунок 2).

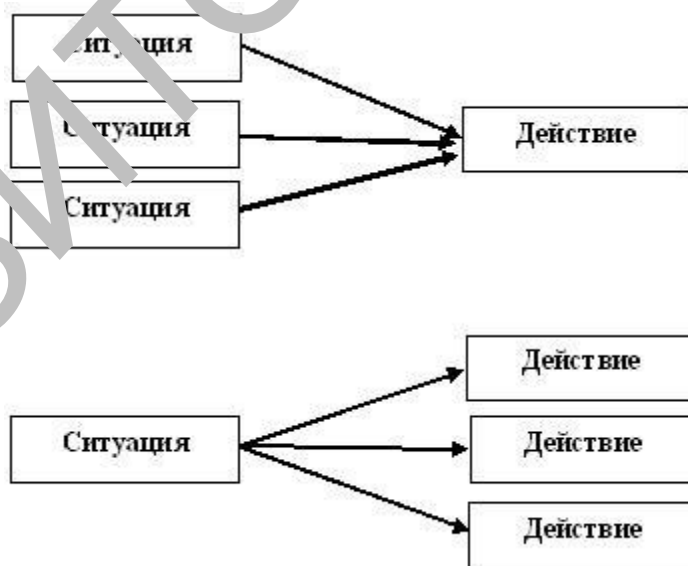


Рисунок 2 – Вариативность реагирования в ситуации

Индивидуальным действие делает то, что оно всецело не определяется условиями ситуации. Такое впечатление часто возникает, у психологов-консультантов, когда они сталкиваются в своей практике с людьми «наступающими на одни и те же грабли». В то же время психологу приходится обращать внимание на различия между людьми, действующими

в одинаковых условиях. По-видимому, нечто находящееся у людей где-то «внутри» побуждает, толкает или заставляет их в данной ситуации поступать так, а не иначе.

Интересно, что в зависимости от примата нормативности и индивидуальности существует разделение культур. В частности к *индивидуалистическим культурам* относятся культуры (Европа, Северная Америка), которые способствуют тому, чтобы ее члены считали себя индивидуальностями и ставили свои личные нужды и цели на первое место. *Коллективистические культуры* – культуры (Азия, Южная Америка), которые способствуют тому, чтобы ее члены считали себя представителями более крупной группы и ставили интересы сообщества выше своих собственных.

Совершенно очевидно, что такие специфические свойства человека как потребности, мотивы, установки и другие, в первую очередь, мотивационные факторы определяют индивидуальные различия в человеческих действиях и поведении в различных ситуациях. В данном случае следует вести речь о личностной детерминации действия. Чтобы сделать вывод о личностной детерминации действий человека следует опираться на следующие параметры.

Параметр 1. Степень соответствия данного действия действиям других людей (индивидуальные различия). Чем меньше действие человека согласуется с действиями большинства людей в той же ситуации, тем в большей степени оно обусловлено личностными факторами. Например: услышав крики тонущего о помощи толпа людей собирается на берегу и лишь один бросается в воду, чтобы помочь и спасти утопающего. Этого человека, по-видимому, отличает большая эмпатия и готовность к помощи.

В принципе любую несогласованность или нарушения культуральных нормативов и традиций можно отнести к действиям, детерминированным личностными факторами. Феномен «белой вороны» – хорошая иллюстрация этого.

Параметр 2. Степень соответствия данного действия действиям человека в других ситуациях (стабильность по отношению к ситуациям). Чем однотипнее действует человек в различных ситуациях, тем сильнее его поведение обусловлено личностными факторами. Например, можно отнести такое явление как «зацикленность на работе», когда человек обсуждает свои профессиональные дела не только со своими коллегами, но и на загородной прогулке, в семье, более того, он готов превратить любую вечеринку в рабочее совещание. Скорее всего, у этого человека очень высока мотивация достижения. К этой же категории можно отнести людей, «одержимых» какой-то идеей или увлечением (изобретателей, коллекционеров, влюбленных и др.), которые готовы говорить о предмете своей страсти «и днем и ночью».

Параметр 3. Степень соответствия данного действия действиям человека в аналогичных ситуациях в прошлом (стабильность во

времени). Чем чаще и чем заметнее человек со временем при повторных ситуациях меняет свое поведение, тем в большей степени оно детерминировано личностными факторами (при условии, что на ситуацию не влияют дополнительные внешние обстоятельства). Например, алкоголик впервые справляется с искушением выпить, хотя возможности для этого по-прежнему благоприятны (друзья, праздники). Он стал более отчетливо сознавать, что алкоголь разрушает его жизнь, карьеру, семью. Во многих семьях поведение родителей меняется по мере взросления ребенка. Если в младшем возрасте в воспитании они делали упор на принуждения и указания, то в более старшем возрасте – на советы и обсуждения. В воспитательных установках таких родителей появились доверие, терпимость и демократичность.

По мере того как по всем трем параметрам действие становится все более индивидуальным, оно все в меньшей степени начинает определяться внешними обстоятельствами и все сильнее зависит от своеобразия или личностных особенностей человека.

Следовательно, либо люди демонстрируют различные по виду и формам поведенческие реакции, исходя из их мотивационных диспозиций, либо причины меняющегося поведения обусловлены самой ситуацией (например, изменившимися внешними обстоятельствами). В противном случае, когда затруднительно четко определить причинную локализацию, действия следует охарактеризовать как случайные.

Таким образом, если рассматривать действия (или их результаты) как следствия, то в простейшем случае их причины можно отнести либо к ситуации, либо к личности. Но эти причины не всегда локализируются так просто. Чаще к потенциальным источникам детерминации к истинному можно отнести тот, который коварирует с наблюдаемым воздействием. Если в разных ситуациях все люди (или большая их часть) действуют по-разному, то действие определяет не личность, а ситуация, и причину разнообразия действий следует искать в ситуациях.

Однако, если в разных ситуациях одна часть людей постоянно действует одним образом, а другая – другим, то с действиями коррелирует не ситуация, а личность, и причину следует искать в ней. Между этими двумя полярными случаями находятся и такие действия, причины которых следует искать отчасти в ситуации, а отчасти в личности. Иными словами, эти два источника детерминации непосредственно связаны между собой.

Существуют определенные закономерности взаимосвязанности личностных и ситуативных детерминант:

- При повторении через некоторое время одной и той же ситуации наблюдается изменение поведения. Это может произойти по различным причинам: либо ситуация не является значимой, либо ее повторение всякий раз сопровождается какими-либо различными побочными, коварирующими с действием обстоятельствами.

- Когда эти обстоятельства оказываются неизвестными, то искомым детерминантом является повторяющаяся ситуация. В данном случае действие может ковариировать с частотой ее повторения. Поэтому требуется ответ на вопрос: как часто данная ситуация повторялась? Правда, следует учитывать тот нюанс, что иногда по мере своего повторения ситуация все в меньшей степени определяет поведение. Здесь может играть роль привыкание или переосмысление человеком самой ситуации или ее значимости. Если изменение поведения в повторяющейся ситуации связаны с возрастом человека, то причину такого изменения следует искать в личности, в динамике ее развитии. Например, в течение взросления меняется содержание и иерархия потребностей человека, на чем построено большинство теорий возрастного развития.

- Когда отсутствует или невозможно выявить ковариацию со специфическими обстоятельствами повторяющейся ситуации, с последовательностью ее повторений, с возрастом человека, но наблюдается связь с внутриличностными изменениями человека, то в этом случае напрашивается предположение о влиянии на поведение личностных факторов, обусловленное изменениями в мотивах или установках.

Три рассмотренных ранее параметра связаны с двумя проблемными областями: **межиндивидуальные и интраиндивидуальные различия** поведения.

Межиндивидуальные различия

- соответствие действия поведению других людей (параметр 1);
- стабильность по отношению к ситуациям, особенно, если постоянство действий в разных ситуациях, скорее, выглядит как отклонение от естественного поведения, а не как обусловленное временем изменение (параметр 2).

Интраиндивидуальные различия

- стабильность во времени (параметр 3).

Рассматривается шесть вариантов взаимодействия личности и ситуации.

1. **Соответствие личности и ситуации.** Экспериментальные данные показывают, что некоторые люди более совместимы с одними ситуациями, чем с другим. Этим объясняется то, что различные люди неодинаково реагируют на одну и ту же ситуацию. Действительно, взаимодействия человека и ситуации определяется тем, что люди могут по-разному адаптироваться к различным особенностям ситуации или из-за того, что та же ситуация может удовлетворять разные потребности, иметь для них различный личностный смысл.

Соответствие человека и ситуации характеризует степень, в которой они совместимы. Люди часто не достигают поставленных целей из-за того, что ситуация не предоставляет им приемлемых возможностей. Было установлено, что человек, чувствует себя неудовлетворенным и неуспешным, если оказывается плохо приспособленным к ситуации. Иными словами, когда личность соответствует ситуации, то она, скорее всего, будет испытывать

больше удовлетворения и действовать более эффективно (Р.Чалдини и др., 2008).

2. **Выбор личности ситуацией.** В некоторых случаях ситуации выбирают личность. В принципе любая ситуация имеет свои «требования к допуску» того или иного типа личности.

Особенно рельефно проблема «человека на своем месте» возникает при необходимости проведения профессионального отбора. Это является вполне оправданным и очевидным, так как различные профессии и различные виды работ требуют неодинаковых навыков и индивидуальных –личностных характеристик. Не вызывает сомнения тот факт, что именно требования профессии определяют набор личностных качеств и свойств, необходимых для успешного функционирования человека. В психологии труда, при разработке программ профотбора этот постулат учитывается неукоснительно: вначале составляется профессиональная программа и лишь затем на ее основе разрабатывается психограмма, которая становится основой для определения батареи необходимых психодиагностических методик.

3. **Выбор ситуации личностью.** Также как ситуации выбирают людей, и люди выбирают свои ситуации. Выбор ситуации, основывается на возможностях, которые она предоставляет. Поскольку различные ситуации представляют различные возможности, человек, как правило, выбирает те из них, которые, как ему кажется, хорошо соответствуют его потребностям, желаниям и целям.

Так, например, если человек хочет избавиться от тягостных мыслей или переживаний, то, скорее всего, он пойдет на вечеринку с друзьями или пойдет в кинотеатр и посмотрит кинокомедию, чем будет в одиночестве сидеть дома.

4. **Стимулирование различными ситуациями различных компонентов личности.** Различные ситуации стимулируют различные переживания, цели и убеждения у каждого человека. Отмечается, что ситуации, в которые попадает человек, способствуют тому, что у него возникают представления и намерения, влияющие на его чувства, мысли и поведение и продолжающие беспокоить человека даже тогда, когда он уже «ушел» из ситуации. Экспериментально установлено, что даже особенности ситуаций, которые не осознаются человеком, могут сильно влиять на его действия.

5. **Личность изменяет ситуацию.** Можно утверждать, что каждый человек, попадая в ту или иную ситуацию, способен изменить ее. Как правило, люди реорганизуют или изменяют ситуацию, чтобы достичь собственных целей. В данном случае речь идет о способности человека к активной адаптации, то есть преобразовывать ее таким образом, чтобы она дала возможность удовлетворить потребность или добиться намеченной цели. Примером такого рода манипуляций могут выступать интриги.

6. **Ситуация изменяет личность.** Так же как люди меняют ситуации, ситуации меняют людей. Человек иногда настолько сильно «включается» в

ситуацию, что в результате меняются его потребности, интересы, установки, система ценностей или мировоззрение, в целом.

Наиболее иллюстративным примером является феномен социализации человека. Существующая в определенной культуре система правил, нормативов и ценностей, по сути, с самого детства навязывает человеку представления и отношение к окружающему миру, обычаи, ритуалы, привычки и язык.

Взаимодействие индивида с ситуацией

В современной психологии наиболее продуктивным считается подход, в который объяснение поведения основывается на попытке синтеза, позволяющим преодолеть крайности односторонней локализации причин поведения как личностно-центрированной теории свойств, так и ситуационно-центрированного ситуационизма. Конечно, необходимо признать возможность существования предельных случаев, когда поведение определяется только свойствами личности или только ситуацией. В первом случае это нечто специфически психопатологическое, а во втором – нечто крайне автоматизированное, поведение по типу «стимул—реакция». Но, как правило, в промежуточных случаях поведение обусловлено как личностными, так и ситуационными факторами. Более того, при этом поведение является результатом взаимодействия индивидуальных диспозиций и особенностей актуальной ситуации.

Целый ряд экспериментальных исследований подтвердили тезис о статистическом взаимодействии личности и поведения, т.е. те или иные поведенческие паттерны не объяснимы простым суммарным вкладом личностных и ситуационных факторов – одинаковые особенности ситуации при различных диспозициях по-разному, порой даже противоположно, влияют на поведение.

Показательным является экспериментальное исследование Е. Френча (E. French 1958). В двух группах каждому испытуемому давалось по 5 предложений, из которых всем вместе нужно было составить связный рассказ. Группы были подобраны однородно по сочетанию двух мотивационных диспозиций. У испытуемых одной группы был силен мотив достижения и слаб мотив сотрудничества, у испытуемых другой группы – наоборот. Кроме того, в одной и той же экспериментальной ситуации варьировался характер поощрения. В перерыве экспериментатор делал одобрительные замечания, касавшиеся либо трудолюбия, либо слаженности работы группы. Как показывают результаты эксперимента, группы с преобладанием мотива достижения показывали лучшие результаты при поощрении их трудолюбия, а группы с преобладанием мотива сотрудничества – при поощрении слаженности.

Этим экспериментом доказывалось, что влияние актуального состояния человека и состояния ситуации (окружения) обоюдно зависят друг от друга.

В первом примере сила мотива достижения, повышающая эффективность соответствующих действий, проявляется больше всего при подкреплении главного мотива ситуационным стимулом, по своему содержанию сопряженным с этим мотивом, например при поощрении трудолюбия в группе с преобладанием мотива достижения и кооперации в группе с преобладанием мотива сотрудничества для них предпочтениях.

Вместе с тем, в исследованиях К. Бауэрса (K. Bowers, 1973) были получены интересные результаты, позволившие выяснить, насколько различия в поведении обусловлены различиями индивидуальными, ситуационными или взаимодействием тех и других. Подсчеты по всем исследованиям показали, что чисто личностными факторами объясняется всего лишь 12,7% дисперсии поведения. Доля ситуационных факторов еще меньше – 10,2%. Напротив, взаимодействием между личностью и ситуацией объясняется значительно большая доля дисперсии, а именно 20,8%. В остальном поведенческие зависимые переменные не давали никаких оснований для предпочтений личностного или ситуационного фактора как более влиятельного источника детерминации поведения.

Действительно, если продолжить разбор причин поведения, то, в конце концов, можно столкнуться со сложной научной проблемой: возможно ли полностью и в абсолютно объективной форме разграничить личностные и ситуационные факторы. Проявляющий активность человек без ситуации столь же немал, как и ситуация без человека. Уже само по себе восприятие и понимание ситуации является результатом специфического поведения (познавательных процессов), в основе которого лежат личностные особенности переработки информации. При таком понимании любое поведение должно рано или поздно раствориться в непрерывном, двустороннем процессе взаимодействия. Как очень точно К. Бауэрс резюмировал результаты своих исследований: «Ситуации есть функция личности в той же степени, в какой поведение личности есть функция ситуации».

ТЕМА 2. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОАНАЛИЗЕ

Психоанализ является *психодинамической* теорией, поскольку решающая роль в поведении человека в нем отводится взаимодействию внутренних побудительных сил. Согласно психоаналитической теории, **поведение есть результат борьбы и компромиссов между влечениями (потребностями, мотивами, намерениями)**. В поведении мотив может выражаться прямо или замаскировано, скрыто. Одно и то же поведение может удовлетворять у одних людей одни мотивы, а у других – другие или множество различных мотивов одного и того же человека. Именно эта особенность поведения составляет главный базис психодинамической теории личности. Кроме того, поведение имеет разные уровни осознанности: люди

могут в большей или в меньшей степени осознавать те силы, которые стоят за их разнообразными действиями.

Цель всего поведения – получение *удовольствия*, т.е. уменьшение напряжения, или разрядка энергии.

Усилия З. Фрейда также были направлены на объяснение казавшихся непонятными поступков. В связи с этим З.Фрейд сконцентрировался на изучении такого состояния психики как «бессознательное», в котором он видел ключ к объяснению поступков человека и которое представлял как непрерывное изменение и столкновение влечений, получающих свое фрагментарное и завуалированное выражение в поведении и сознательном переживании.

Влечения – движущая сила поведения

З. Фрейд считал, что поведение человека активируется единой энергией, согласно закону сохранения энергии (то есть она может переходить из одного состояния в другое, но количество ее остается при этом тем же самым).

Согласно теории З. Фрейда, мотивация человека полностью основана на энергии возбуждения, производимого телесными потребностями. По его убеждению, основное количество психической энергии, вырабатываемой организмом, направляется на осуществление деятельности, которая позволяет снижать уровень возбуждения, вызванного потребностью. По З. Фрейду, психические образы телесных потребностей, выраженные в виде желаний, называются *влечениями*. Во влечениях проявляются врожденные состояния возбуждения на уровне организма, требующие выхода и разрядки. З. Фрейд утверждал, что любая активность человека (мышление, восприятие, память и воображение) определяется влечениями. Влияние последних на поведение может быть как прямым, так и косвенным, замаскированным. Люди ведут себя так или иначе потому, что их побуждает бессознательное напряжение – их действия служат цели уменьшения этого напряжения. Удовлетворение влечения как таковое является «конечной причиной любой активности».

З. Фрейд считал, что у человека следует вскрыть ту биологически-вещную динамику влечений, которая лежит в основе поведения всех живых существ. В этом и состоят, собственно, действующие в неразрывной последовательности психические процессы, т. е. бессознательное. В потоке сознания бессознательные процессы не составляют исключения, напротив, содержание сознания представляет собой фрагментарное и видоизмененное производное от непрерывной деятельности бессознательного. Такая деятельность построена не на пассивном реагировании организма на воздействия окружающей среды, а на активном устремлении и противоборстве заложенных в живом существе сил.

О фрейдовской теории мотивации поведения дает представление модель редукции влечения. Модель редукции влечения построена на

гомеостатическом и гедонистическом представлениях. Согласно первому из них, равновесие организма тем выше, чем ниже уровень накопившегося раздражения. Согласно второму, всякое, снижение этого уровня сопровождается чувством удовлетворения, всякое повышение – чувством неудовлетворения. Иными словами, активность психического аппарата подчинена принципу удовольствия–неудовольствия (Lust-UnLust-Prinzip).

Характеристики влечений

Если влечение определяется как врожденная психологическая репрезентация внутреннего соматического источника возбуждения то само телесное возбуждение, из которого оно возникает, называется потребностью. В связи с этим влечения считаются движущими факторами личности. Однако, они не только побуждают поведение, но и определяют его направленность. Иными словами, влечение осуществляет избирательный контроль за поведением, повышая сензитивность к определенному виду стимуляции. Голодный более чувствителен к пищевым стимулам, сексуально возбужденный человек с большей вероятностью реагирует на эротические стимулы. Но вместе с тем, организм также может активизироваться и внешней стимуляцией.

Любое влечение имеет четыре характеристики: источник, цель, объект и стимул.

Источник влечения — состояние организма (соматический процесс в органе или части тела) или потребность, вызывающие это состояние (например, голод или жажда).

Цель влечения всегда состоит в устранении или редукции возбуждения, вызванного потребностью.

Объект означает любого человека, предмет в окружающей среде или что-то в собственном теле индивида, обеспечивающее удовлетворение (то есть цель) влечения. Однако, объект – это не только конкретный человек, предмет или условие, удовлетворяющее потребности; он также включает поведение, направленное на поиск необходимого предмета или условия.

Включом к пониманию динамики энергии влечений и ее выражения в выборе объектов является понятие *смещенной активности*. Согласно этой концепции, высвобождение энергии и ослабление напряжения происходит благодаря смене поведенческой активности. Смещенная активность имеет место тогда, когда по каким-то причинам выбор нужного объекта для удовлетворения влечения невозможен. В подобных случаях влечение может сместиться и, таким образом, сфокусировать свою энергию на каком-нибудь другом объекте.

Стимул (напряжение) представляет собой количество энергии, силы или давления, которое требуется для удовлетворения влечения. Оно может быть оценено косвенным образом путем наблюдения количества и видов

препятствий, которые предстоит преодолеть человеку в поисках конкретной цели.

Закономерности проявления влечений

В результате долгих научных исканий З.Фрейд пришел к выводу о существовании антагонистических влечений: жизни (эрос) и смерти (танатос). Следует более подробно остановиться на важнейших положениях его теории, которые оказали влияние на дальнейшее развитие исследований особенностей и объяснения причин человеческого поведения.

Первое. Влечения могут проявлять себя по-разному. Если при большой интенсивности влечения отсутствует объект, необходимый для его удовлетворения, то неосуществившиеся желания проникают в сознание в виде представлений о прежнем удовлетворении влечения. Влечения могут смещаться на другие объекты, они могут сублимироваться (т. е. внешне направляться на несексуальные цели) и, наконец, вытесняться. В последнем случае они оказывают скрытое влияние на переживания (проявляется в содержании сновидений) или на поведение (проявляется в ошибочных и симптоматических действиях или невротических нарушениях).

Второе. В теоретических построениях Фрейда психическая жизнь, понимаемая как постоянный конфликт противоречивых тенденций внутри личности, предстает в виде иерархии трех механизмов. Поиску удовлетворения (Оно) противостоит моральный контроль (Сверх-Я), а примирением их через достижение компромисса занимается механизм приспособления к реальности (Я).

Оно (Id) – представляет собой источник и резервуар всей побудительной энергии, включает все то психическое, что является врожденным и возникает сразу после рождения ребенка, включая влечения. Оно тесно связано с телесными процессами, откуда черпает свою энергию. З. Фрейд называет Оно «истинной психической реальностью», поскольку она отражает внутренний мир субъективных переживаний и не знает об объективной реальности.

В результате внешней стимуляции, либо вследствие внутреннего возбуждения, когда энергия нарастает и уровень напряжения организма повышается, человек переживает дискомфортное состояние напряжения. В ответ Оно начинает действовать таким образом, чтобы немедленно снизить напряжение и вернуть организм на приемлемый постоянный и низкий энергетический уровень. Принцип *редукции напряжения*, на основе которого действует Оно, называется *принципом удовольствия*.

Для того, чтобы избежать напряжения или боли, получить удовольствие – Оно может использовать два процесса: *рефлекторные действия*, которые представляют собой врожденные автоматические реакции типа чихания и мигания, обычно сразу снижающие напряжение, и более сложные действия (первичный процесс) *Первичный процесс* – это попытка

высвободить энергию через создание образа объекта, в связи с чем энергия переместится. Лучшим примером первичного процесса у здорового человека является сновидение, которое представляет исполнение или попытку исполнения желания.

Я (Ego) – появляется в связи с тем, что потребности организма требуют соответствующих взаимодействий с миром объективной реальности. Основное различие между Оно и Я заключается в том, что Оно знает только субъективную реальность, в то время как Я различает внутреннее и внешнее.

Я подчиняется *принципу реальности* – сдерживает разрядку напряжения до тех пор, пока не будет обнаружен объект, подходящий для удовлетворения потребностей при минимуме болезненных и неприятных последствий. Иными словами, принцип реальности временно приостанавливает действие принципа удовольствия, хотя, в конечном счете, при обнаружении нужного объекта и снижении напряжения позволяет реализовать именно принцип удовольствия.

Я действует посредством вторичного процесса (реалистического мышления). При помощи вторичного процесса Я формулирует план удовлетворения потребностей, а затем подвергает его проверке (тестирует реальность) – как правило, некоторым действием, – чтобы выяснить, срабатывает ли он. Я называют исполнительной инстанцией личности, так как отбирает из среды то, чему действию должно соответствовать, и решает, какие влечения и каким образом должны быть удовлетворены.

Сверх-Я (Superego) – это внутренняя репрезентация традиционных ценностей и идеалов общества в том виде, в каком они интерпретируются для ребенка родителями и насильственно прививаются посредством наград и наказаний. Иными словами, эта структура функционирует, чтобы контролировать поведение в соответствии с правилами общества, предлагая награды (чувство гордости, любви к себе) за «хорошее» поведение и наказания (чувства вины и неполноценности, а также самонаказание в виде так называемых несчастных случаев) за «плохое» поведение. Поэтому Сверх-Я – это моральная сила личности, оно представляет собой скорее идеал, чем реальность, и служит скорее для совершенствования, чем для удовольствия. Его основная задача – оценить правильность или неправильность чего-то, исходя из моральных стандартов, санкционированных обществом (*принцип долженствования*). В отличие от Я, Сверх-Я не просто отсрочивает удовлетворение инстинктивных потребностей: оно их постоянно блокирует.

Третье. Взрослая личность есть результат истории влечений, причем особое значение имеет детство. Препятствия, возникающие на пути удовлетворения влечений, особенно в раннем детстве, имеют серьезные последствия и причиняют сильный ущерб способности человека работать и любить.

Четвертое. Развитие влечений проходит несколько психосексуальных фаз в соответствии со сменой так называемых эрогенных зон. Эрогенная зона

– это участок кожи или слизистой, высоко чувствительный к раздражению; если им определенным образом манипулировать, это снижает напряжение и вызывает удовольствие. Одну из таких зон образуют губы и ротовая полость, другую – анальная область, третью – половые органы. На каждой из фаз доминирует определенная эрогенная зона, ее раздражение доставляет максимальное чувственное удовлетворение. Порядок смены эрогенных зон следующий:

оральная фаза – сосание, глотание, жевание, кусание – тенденции к поглощению и насыщению, оральной агрессии («кусающий рот»);

анальная фаза – работа кишечника – тенденции к удержанию и выделению, контролю собственного поведения;

фаллическая и генитальная фазы – тенденции к доминированию, проявлению власти и контроля над поведением других людей.

Развитие влечения может фиксироваться на одной из фаз. Травмирующие переживания могут отбросить развитие на более ранние стадии (регресс).

Пятое. Ход развития влечений способствует развитию действия в «любовном треугольнике»: супружеской пары и любовника. В роли последнего выступает ребенок, который стремится к сексуальным отношениям с родителем противоположного пола (эдипов комплекс) и наталкивается при этом на сопротивление и угрозы со стороны родителя одного с ним пола. При нормальном развитии конфликт разрешается путем идентификации с родителем одного с ребенком пола. Это разрешение ведет к усвоению уже в раннем детстве моральных норм, персонифицируемых с одним из родителей, и тем самым к образованию совести (Сверх-Я) как механизма, контролирующего поведение личности.

Ошибочные действия

В поведении человека часто наблюдаются многим известные, часто встречающиеся, но как правило, мало привлекающие к себе внимание явления. Это так называемые *ошибочные действия* человека.

Классификация ошибочных действий. З. Фрейд разделял ошибочные действия на три группы.

К первой группе относят:

огозки – когда, желая что-либо сказать, человек вместо одного слова употребляет другое;

описки – когда то же самое происходит при письме, что может быть замечено или остаться незамеченным (сюда же, вероятно следует отнести и *опечатки*);

очитки – когда человек читает не то, что напечатано или написано;

ослышки – когда человек слышит не то, что ему говорят (совершенно очевидно, что нарушения слуха по органическим причинам сюда, конечно же, не относятся).

Основу *другой группы* таких явлений составляет не длительное, а временное забывание:

забывание имен (названий, адресов, телефонных номеров, дат значимых событий, ранее полученных знаний и пр.) – когда человек не может вспомнить информацию, которую человек он знает и обычно затем вспоминает;

забывание впечатлений – когда человек не может вспомнить эмоциональные переживания, которые сопровождали то или иное событие;

забывание намерения – когда человек намеревается что-то сделать и забывает об этом лишь на определенное время, но о чем позднее вспоминает позднее.

В *третьей группе* явлений относятся:

запрятывание – когда человек куда-то убирает какой-либо предмет, так что не может его больше найти;

затеривание – когда человек теряет какой-либо предмет, так что не может его найти очень длительной время, а порою никогда;

ошибки-заблуждения – когда на какое-то время человек верит чему-то, о чем до и после знает, что это не соответствует действительности.

Попытки объяснений ошибочных действий. Как считал З. Фрейд, при ближайшем рассмотрении оказывается, что не все ошибочные действия можно объяснить только теорией внимания или чем-то другим. Опыт показывает, что ошибочные действия могут проявляться и у лиц, которые не устали, не рассеяны и не взволнованы. Кроме того, вряд ли можно свести все к простому объяснению, сомнительно и то, что усиление внимания обеспечивает правильность действия, а ослабление же нарушает его выполнение.

Существует большое количество действий, чисто автоматических и требующих минимального внимания, которые выполняются при этом абсолютно уверенно. Например, на прогулке человек часто не думает, куда он идет, однако не сбивается с пути и приходит именно туда, куда хотел (эффект «автопилота»). В подтверждение своих рассуждений З. Фрейд также приводит примеры хороших пианистов, который, как правило, не думает о том, какие клавиши ему нажимать. Этот пианист, конечно, может ошибиться, но если бы автоматическая игра способствовала увеличению числа ошибок, то именно виртуозы, игра которых совершенно автоматизирована благодаря упражнениям, ошибались бы чаще всех. Однако наблюдается обратное: многие действия совершаются особенно уверенно, если на них не обращать внимания, а ошибочное действие возникает именно тогда, когда правильности его выполнения придается особое значение и отвлечение внимания никак не предполагается.

То же относится и к спортсменам сложно технических видов спорта (гимнастов, фигуристов, стрелков, прыгунов с шестом и др.), выступающих на ответственных соревнованиях и при большом скоплении зрителей. Например, в самый кульминационный момент борьбы за золотую

олимпийскую медаль, спортсмен совершает «глупейшую» техническую ошибку и в итоге проигрывает. Конечно же, можно отнести это на счет «волнения», но непонятно, почему оно не усиливает внимания к тому, что так хочется выполнить.

3. Фрейд в качестве очень веского аргумента, подтверждающего его точку зрения о невозможности объяснения ошибочных действий с позиции психофизиологии или теории внимания, приводит случай, когда в важной речи или в разговоре из-за оговорки человек высказывает совершенно противоположное тому, что хотел сказать.

По мнению З. Фрейда, в ошибочных действиях можно обратить внимание на много незначительных побочных явлений, которые не были поняты и не были объяснены в то время существующими теориями. Например, когда человек на время забывает какое-либо слово, то, чувствуя досаду, хочет, во что бы то ни стало его вспомнить и никак не может отделаться от этого желания. Он злится на себя, но ему не удается, как он ни старается, направить внимание на слово, которое, как он утверждает, «вертится на языке». Ему хочется окольным путем вспомнить забытое слово, в результате забывается второе, которое должно было помочь вспомнить первое. Человек старается припомнить теперь второе, ускользает третье и т.д. При этом «вдруг» это слово тут же вспоминается, когда оно произносится кем-то другим.

Бывают также случаи, когда ошибочные действия множатся, переплетаются друг с другом, заменяют друг друга. З. Фрейд обращается к достаточно распространенному примеру: в первый раз человек забывает о свидании, другой раз с твердым намерением не забыть о нем оказывается, что перепутал час. Иллюстрацией этого варианта ошибочных действий может быть текст популярной в 60-е годы прошлого столетия песни.

Как уже отмечалось, некоторые особенности ошибочных действий нельзя объяснить только теорией отвлечения внимания, однако их можно рассмотреть также с другой точки зрения.

Такую попытку объяснить природу и причины возникновения, а также составления классификации такого ошибочного действия как оговорка, предприняли филолог Мерингер и психиатр Майер. Они собрали много примеров оговорок и просто описали их, считая, что звуки и слоги в слове имеют различную значимость и иннервация более значимого элемента влияет на иннервацию менее значимого. В частности идея состояла в том, что, когда имеет место иннервация первого звука слова, первого слова фразы, тогда процесс возбуждения уже обращается к следующим звукам и следующим словам, и поскольку эти иннервации совпадают во времени, они могут взаимно влиять и видоизменять одна другую. Возбуждение психически более интенсивного звука предваряет прочие или, напротив, отзывается впоследствии и расстраивает, таким образом, более слабый иннервационный процесс. Поэтому чаще всего при оговорке употребляют похожее по звучанию слово, этим сходством и объясняют оговорку. Это, конечно, еще не

дает никакого объяснения оговоркам, но позволяет найти путь к нему. Авторы различают следующие искажения, возникающие из-за оговорок.

Перемещения – когда части слов перемещаются из одной части предложения в другую. Врач, который, просмотрев анализы больного, решил сообщить, что его печень и почки требуют лечения (починки) сказал: «Ваши почень и печки ...». В ресторане посетительница долго не могла определиться, что ей выбрать куриные крылышки или свиные ребышки, а когда подошел официант – попросила принести ей свиные крылышки. К перемещениям можно отнести и целый ряд таких оговорок как – вместо салат из огурцов и помидоров «салат из померцов и огудоров», «голопед» вместо логопеда, вместо ротовая полость «половая ротость» и др.

Предвосхищения – когда часть последующего слова как бы вбегает в предыдущее, как бы забегают вперед. Начальник говорит подчиненному: «Я Вас скручу в рогатый... в бараний рог!».

Отзвуки – ошибочные действия, построенные на созвучности слов. По ленинградскому радио когда-то прозвучало такое сообщение: «На овощную базу № 6 завезли ананасы и бананасы... кх... просите, бананы и ананы». К отзвукам можно отнести и целый ряд таких оговорок как «детский ансамбль больного танца», «железобатон», «новое поколение компьютерных чипсов», «укол зрения», «продукты питания» «держите на лестном слове» и др.

Смешения (контаминации) – когда происходит слияние многих предложений или слов в одно предложение или слово; когда несколько частей различных слов складываются в одно несуразное и забавное слово; в теснейшей связи с этим происходит образование новых слов (неологизмов).

Замещения (субституции) – когда в сложное слово непроизвольно вводится часть из другого сложного слова, вторая часть которого сходна со второй частью первой. Некая дама в интервью требовала прекратить нападки на современную армию. При этом она критиковала армейское руководство, обвиняла его в отсутствии качеств, являющихся общепризнанно мужскими. В конце она сказала, что главное качество настоящего мужчины является «мужрость», имея в виду мужественность и мудрость.

Однако, как считал З. Фрейд, объяснение, которое оба автора пытаются дать оговоркам, совершенно недостаточно. При этом авторы ссылаются на редкие случаи предвосхищения и отзвука; в случаях же оговорок другого типа эти звуковые предпочтения, если они вообще существуют, не играют никакой роли.

Но самой обычной и в то же время самой поразительной оговоркой по мнению З. Фрейда, является та, когда произносится как раз противоположное тому, что собирался сказать. При этом соотношение звуков и влияние сходства, конечно, не имеют значения, а замену можно объяснить тем, что противоположности имеют понятийное родство и в психологической ассоциации особенно сближаются. Так же предательски, как соотношение противоположностей, могут подвести другие привычные ассоциации, которые иногда возникают совсем некстати. Можно привести пример, когда

один человек хотел поприветствовать товарища по работе после отпуска и вместо того, чтобы сказать: «Ну, ты возмужал, похудел», он сказал: «Ну, ты похужел, возмудел».

Ошибочные действия как психический феномен. З. Фрейд исследовал условия, при которых ошибочные действия вообще возникают, определил, что влияет на особенности поведения человека совершающего ошибочные действия и пытался доказать утверждение, что ошибочные действия являются «психическими актами». Он отмечал, что для изучения эффекта ошибочных действий необходимо доказать, что они имеют *смысл*. Что значит «имеют смысл»? Это значит, что ошибочное действие, возможно, следует считать полноценным психическим актом, имеющим свою цель, определенную форму выражения и значение. Под «*смыслом*» какого-то психического процесса З. Фрейд понимал не что иное как намерение, которому он служит, и его место в ряду других психических проявлений. В связи с этим, в большинстве случаев слово «смысл» правомерно можно заменить словом «*намерение*», «*тенденция*».

Вместе с тем вовсе не означает, что любое ошибочное действие имеет смысл, хотя это кажется весьма вероятным и обоснованным. Однако при этом достаточно того, что такой смысл обнаруживается относительно часто в различных формах ошибочных действий. В этом отношении эти различные формы предполагают и различные объяснения: при оговорке, описке и пр. могут встречаться случаи чистой физиологического характера, в случаях же забывания имен, намерений, запятывания предметов и пр. едва ли можно согласиться с таким объяснением. Забывание, по всей вероятности, может произойти и нечаянно. Однако, как было показано выше, трудно оспоримым является положение, что ошибочные действия – это *психические акты*, которые возникают вследствие интерференции двух различных намерений.

Интерференция намерений. Достаточно часто ошибочное действие является совершенно правильным, только оно возникло вместо другого ожидаемого или предполагаемого действия.

Например, если взять оговорки, то в целом ряде случаев намерение, смысл оговорки совершенно очевиден. В частности, в одних случаях эта очевидность проявляется:

- когда говорится противоположное тому, что человек намеревался сказать;
- когда при оговорке прямо не высказывается противоположное утверждение, но в ней все же выражается противоположный смысл;
- когда оговорка просто прибавляет к смыслу намерения какой-то второй смысл. Тогда предложение звучит так, как будто оно представляет собой стяжение, сокращение, сгущение нескольких предложений. Оговорки часто производят впечатление сокращений.

В других случаях, ошибочные действия сами указывают на свой смысл, но им противостоят другие, в которых оговорки не имеют явного смысла. В результате становится понятным, что и такие неясные случаи оговорок

можно объяснить столкновением, *интерференцией* двух различных намерений. Разница состоит в том, что в первом случае одно намерение полностью замещается (субституируется) другим, и тогда возникают оговорки с противоположным смыслом, в другом случае намерение только искажается или модифицируется, так что образуются комбинации, которые кажутся более или менее осмысленными.

Оговорки не являются случайностями, а представляют собой серьезные психические акты, имеющие свой смысл, они возникают благодаря взаимодействию, а лучше сказать, противодействию двух различных намерений.

Нарушенное и нарушающее намерения. Ошибочные действия возникают в результате *наложения друг на друга двух различных соперничающих намерений*, из которых одно можно назвать **нарушенным**, а другое **нарушающим**. З. Фрейд отмечал, что присутствие одного из двух намерений, а именно нарушенного, обычно не вызывает сомнений и не представляет собой проблему для понимания. Человек, совершивший ошибочное действие, знает о нем и признает его. Сомнения и размышления вызывает второе, нарушающее намерение. Не совсем понятно, во-первых, что это за намерения, выступающие как помеха для первого, и, во-вторых, каковы их отношения друг к другу.

В частности, если обратиться к оговоркам – следует назвать несколько способов, с помощью которых можно убедиться в существовании двух конкурирующих намерений.

1. О нарушенном намерении можно узнать достаточно просто, если о нем сообщает сам допустивший оговорку: он сразу может восстановить то, что намеревался сказать первоначально.

2. При оговорке, оговорившийся сразу же подтверждает, что хотел сначала сказать, но сдержался и выразился по-другому. Искажающее намерение здесь также легко установить, как и искаженное. Надо лишь спросить говорящего, почему он сделал именно такую оговорку и что он может о ней сказать.

Нарушающие намерения, которые проявляются в качестве помех, с одной стороны, достаточно различны, но, с другой – в них можно найти и что-то общее. Среди них можно выделить три группы:

- к первой группе относятся случаи, в которых говорящему известно нарушающее намерение, и он чувствовал его перед оговоркой. Например, когда, в оговорке говорящий не только не отрицает осуждения определенных фактов, но признается в намерении, от которого он потом отказался.

- вторую группу составляют случаи, когда говорящий тоже признает нарушающее намерение, но не подозревает, что оно стало активным непосредственно перед оговоркой. Он соглашается с толкованием собеседника, но в известной степени удивлен им. Примеры такого рода легче найти в других ошибочных действиях, чем в оговорках.

- к третьей группе относятся случаи, когда сделавший оговорку энергично отвергает толкование нарушающего намерения; он не только оспаривает тот факт, что данное намерение побудило его к оговорке, но утверждает, что оно ему совершенно чуждо.

Общим в механизме оговорок этих трех групп является то, что в первых двух группах нарушающее намерение признается самим говорящим. В первом случае к этому прибавляется еще то, что это намерение проявляется непосредственно перед оговоркой. Но в обоих случаях это намерение *оттесняется*. Говорящий *решил не допустить* его выражения в речи, и тогда произошла *оговорка*, т. е. оттесненное намерение все-таки проявилось против его воли, изменив выражение допущенного им намерения, смешавшись с ним или даже полностью заменив его.

Оговорки, относящихся к третьей группе, можно полностью согласовать с вышеописанным механизмом. Для этого нужно только предположить, что эти три группы отличаются друг от друга разной степенью оттеснения нарушающего намерения:

- *в первой группе* это намерение очевидно, оно дает о себе знать говорящему еще до высказывания; только после того, как оно отвергнуто, оно возмещает себя в оговорке;
- *во второй группе* нарушающее намерение оттесняется еще дальше, перед высказыванием говорящий его даже не замечает;
- *в третьей группе* проявляется еще одна тенденция, которая основана на том факте, что намерение давно, может быть, очень давно оттеснено, поэтому говорящий не замечает его и поэтому отрицает.

Исходя из этого, напрашивается очень важный вывод – *подавление имеющегося намерения что-либо сказать является непременным условием возникновения оговорок*.

При оговорке нарушающее намерение может:

1. *Иметь отношение к содержанию нарушенного намерения*. И тогда оговорка содержит противоречие, поправку или дополнение к нему. Почти во всех случаях оговорок нарушающее намерение выражает противоположное содержание по отношению к нарушенному, ошибочное действие представляет собой конфликт между двумя несогласованными стремлениями.

Подтверждения отношениям этого рода можно найти в уже знакомых примерах, когда оговорка производит впечатление стяжения и сокращения слов. Появляются поправки, дополнения и продолжения высказывания, в которых, наряду с первой, находит свое проявление и вторая тенденция. Во всех этих случаях оговорка либо возникает из содержания нарушенного намерения, либо она связана с этим содержанием.

2. *Не иметь отношение к содержанию нарушенного намерения*. В менее ясных и более интересных случаях нарушающее намерение по содержанию не имеет с нарушенным ничего общего. Этот вид отношения между двумя борющимися намерениями, как отмечает З. Фрейд, производит

весьма странное впечатление. Если нарушающее намерение не имеет ничего общего с содержанием нарушенного, то откуда же оно берется и почему появляется в определенном месте как помеха? Наблюдения, которые только и могут дать на это ответ, показывают, что помеха вызывается тем ходом мыслей, которые незадолго до того занимали человека и проявились теперь таким образом независимо от того, выразились ли они в речи или нет. Эту помеху действительно можно назвать отзвуком, однако не обязательно отзвуком произнесенных слов. Здесь тоже существует ассоциативная связь между нарушающим и нарушенным намерением, но она не скрывается в содержании, а устанавливается искусственно, часто весьма окольными путями.

Механизмы ошибочных действий

3. Фрейд отмечал, что для целей психологических исследований ошибочных действий важным является не просто описание и классификация явления, а стремление понять их как проявление борьбы душевных сил, как выражение целенаправленных тенденций, которые работают согласно друг с другом или друг против друга. Если придерживаться *динамического понимания* психических явлений, то воспринимаемые феномены должны уступить место только предполагаемым стремлениям.

Каждое ошибочное действие имеет свои своеобразные особенности и возникает в результате своеобразного механизма.

Оговорка. Следует заметить, что к оговорке присоединяются менее значительные аффективные явления, которые также небезынтересны. В частности, З.Фрейд пишет: «Никто не любит оговариваться, часто оговорившийся не слышит собственной оговорки, но никогда не пропустит чужой. Оговорки даже в известном смысле заразительны, довольно трудно обсуждать оговорки и не сделать ее самому. Самые незначительные формы оговорок, которые не могут дать никакого особого объяснения стоящих за ними психических процессов, нетрудно разгадать в отношении их мотивации. Если кто-то произносит кратко долгий гласный вследствие чем-то мотивированного нарушения, проявившегося в произношении данного слова, то следующую за ней краткую гласную он произносит долго и делает новую оговорку, компенсируя этим предыдущую... При этом, по-видимому, имеет значение мнение собеседника, который не должен подумывать, что говорящему безразлично, как он пользуется родным языком. Второе компенсирующее искажение как раз направлено на то, чтобы обратить внимание слушателя на первую ошибку и показать ему, что говоривший сам ее заметил. Самыми частыми, простыми и малозначительными случаями оговорок являются стяжения и предвосхищения, которые проявляются в несущественных частях речи. В более длинном предложении оговариваются, например, таким образом, что последнее слово предполагаемого высказывания звучит раньше времени. Это производит впечатление

определенного нетерпения, желания поскорее закончить предложение и свидетельствует об известном противоборствующем стремлении по отношению к этому предложению или против всей речи вообще». Таким образом, речь идет о приближении к пониманию пограничных случаев, в которых различия между психоаналитическим и обычным физиологическим пониманием оговорки стираются. Можно предположить, что в этих случаях имеется нарушающая речевое намерение тенденция, но она может только намекнуть на свое существование, не выразив собственного намерения. Нарушение, которое она вызывает, является следствием каких-то звуковых или ассоциативных влияний, которые можно понимать как отвлечение внимания от речевого намерения. Но ни это отвлечение внимания, ни ставшие действенными ассоциативные влияния не объясняют сущности процесса. Они только указывают на существование нарушающей речевое намерение тенденции, природу которой, однако, нельзя определить по ее проявлениям, как это удастся сделать во всех более ярко выраженных случаях оговорки.

Описка. Этот феномен по своей сути аналогичен оговорке, хотя имеются и некоторые отличия. Столь распространенные описки, стяжения, появление впереди дальше стоящих, особенно последних слов свидетельствуют опять-таки об общем желании писать и о нетерпении. Более ярко выраженные случаи описки позволяют обнаружить характер и намерение нарушающей тенденции. Когда в письме обнаруживается описка, можно признать, что у пишущего не все было в порядке, но не всегда возможно определить, что именно его волновало. Сделавший описку, так же как и оговорку, часто не замечает ее. З. Фрейд сделал интересное наблюдение: есть люди, которые обычно перед отправлением перечитывают написанное письмо. У других такой привычки нет; но если они, однако, сделают это в виде исключения, то всегда получают возможность найти описку и исправить ее. Как это объяснить? Складывается впечатление, будто эти люди все же знают, что они сделали описку.

Очитка. В этих случаях речь может идти о психической ситуации, явно отличной от ситуации, в которой происходят оговорки и описки. Одна из двух конкурирующих тенденций заменяется здесь сенсорным восприятием. То, что человеку следует прочесть, в отличие от того, что он намеревался написать, по сути не является продуктом его собственной психической жизни.

В большинстве случаев очитка заключается в полной замене одного слова другим. Слово, которое нужно прочесть, заменяется другим, причем не требуется, чтобы текст был связан с результатом очитки по содержанию. Как правило, замена происходит на основе словесной аналогии. З. Фрейд считал, что, если попытаться узнать нарушающую тенденцию, вызывающую очитку, следует оставить в стороне неправильно прочитанный текст, а подвергнуть аналитическому исследованию два момента: какая мысль пришла в голову

читавшему непосредственно перед очиткой и в какой ситуации она происходит.

В иных случаях объяснить очитку также нетрудно. То, что занимательно и интересно, заменяет чуждое и неинтересное. Остатки предшествующих мыслей затрудняют новое восприятие.

При очитке достаточно часто встречаются случаи другого рода, в которых сам текст вызывает нарушающую тенденцию, из-за которой он затем и превращается в свою противоположность. Человек вынужден читать что-то для него нежелательное, и именно интенсивное желание отыгнать читаемое вызывает его искажение.

Таким образом, в упомянутых случаях очиток отсутствуют два фактора, которые играют важную роль в механизме ошибочных действий: нет конфликта двух тенденций и оттеснения одной из них, которая возмещает себя в ошибочном действии. При очитке особую важность приобретает содержание мысли, приводящей к очитке, нежели оттеснение, которому до того подвергся тот или иной материал.

Забывание намерений. При такого рода ошибочных действиях, нарушающая намерение тенденция всякий раз заменяется противоположным намерением, нежеланием выполнить первое. Здесь речь идет о наличии замаскированной противоположной воли, о намерении, которое остается скрытым и достигает своей цели в ошибочном действии, потому что было бы наверняка отклонено, если бы выступило в виде открытого противодействия. Случаи забывания намерений в общем-то достаточно очевидны и их причины всегда можно выяснить объяснив смысла ошибочного действия, исходя из психической ситуации с которой он связан.

Вместе с тем, нельзя отрицать тех случаев, когда то или иное намерение просто забылось, выпало из памяти на более или менее длительное время. Забывание намерения только тогда можно считать ошибочным действием, если такая ситуация исключается.

Забывание имен собственных и иностранных названий (слов). Здесь также можно говорить о существовании противоположного намерения, которое прямо или косвенно направлено против соответствующего названия. Например, если кто-то забывает хорошо известное ему имя и с трудом его вспоминает, то можно предположить, что против носителя этого имени он что-то имеет и не хочет о нем думать.

3. Фрейд считал, что мотивом тенденции, направленной против восстановления названия в памяти, выступает принцип, который обнаруживает свое чрезвычайно большое значение для определения причин невротических симптомов: *отказ памяти вспоминать то, что связано с неприятными ощущениями, и вновь переживать это неудовольствие при воспоминании*. В связи с этим именно намерение избежать неудовольствия, источником которого служат память или другие психические акты, *психическое бегство* от неудовольствия следует признать как конечный мотив не только для забывания имен и названий, но и для многих других

ошибочных действий, таких, как неисполнение обещанного, ошибки-заблуждения и др.

Вместе с тем, З. Фрейд отмечал, что забывание имен, по-видимому, особенно легко объяснить психофизиологическими причинами, и поэтому есть много случаев, в которых мотив неприятного чувства не подтверждается. Если кто-то бывает склонен к забыванию имен, то они могут выпадать из памяти не только потому, что сами вызывают неприятное чувство или как-то напоминают о другом человеке, а потому, что определенное имя относится к другому ассоциативному кругу, с которым забывающий состоит в более интимных отношениях. Имя, таким образом, как бы задерживается и не допускает других действующих в данный момент ассоциаций.

Имена часто забываются вследствие тех же связей, которые намеренно устанавливают, чтобы избежать забывания. Самый яркий пример тому являются имена людей, которые для разных лиц могут иметь разное психическое значение. Для кого-то имя человека ничего особенного не значит, для другого же это имя может быть именем отца, брата, друга или его собственное. Аналитические исследования З. Фрейда показывают, что в первом случае нет оснований забывать это имя, если оно принадлежит постороннему лицу, тогда как во втором будет постоянно проявляться склонность лишить этого постороннего человека имени, с которым, по-видимому, ассоциируются интимные отношения. Если предположить, что это ассоциативное торможение может сочетаться с действием принципа неудовольствия и, кроме того, с механизмом косвенной причинности, то возможно получить правильное представление о том, насколько сложны причины временного забывания имен.

Забывание впечатлений и переживаний. Здесь еще отчетливее и сильнее, чем в забывании имен, обнаруживается действие тенденции устранения неприятного из воспоминания. Главным образом это относится к ситуациям, когда забываются слишком свежие или слишком важные впечатления или такие переживания, забывание которых прерывает связь событий, в остальном хорошо сохранившихся в памяти.

Вместе с тем, достаточно часто высказываются возражения против этого принципа защиты от нежелательных воспоминаний путем забывания. На это подтверждает опыт многих людей, что как раз неприятное трудно забыть, именно оно против человеческой воли все время возвращается, чтобы мучить, как, например, воспоминания об обидах и унижениях. Однако, как замечает З. Фрейд, важно понять и принять то обстоятельство, что душевная жизнь — это арена борьбы противоположных тенденций и она состоит из противоречий и противоположных пар, она амбивалентна. Наличие определенной тенденции вовсе не исключает и действие противоположной ей. Дело только в том, как эти противоположные тенденции относятся друг к другу, какие действия вытекают из одной и какие из другой.

Затеривание и запрятывание вещей. Эти ошибочные действия особенно интересны прежде всего своей многозначностью, разнообразием тенденций. Общим для всех случаев является то, что человек *хотел потерять* какой-то предмет, но причины и цели этого действия разные.

В частности З. Фрейд рассматривал несколько таких причин. Итак, вещь теряют:

- если она испортилась;
- если она перестает нравиться и человек ищет предлога заменить ее другой, более лучшей;
- если она разонравилась;
- если напоминает о человеке, с которым испортились отношения или о котором неприятно вспоминать;
- если она была приобретена при обстоятельствах, о которых не хочется вспоминать.

С этой же целью вещи роняют, портят и ломают. Детскими психоаналитиками были сделаны наблюдения, что нежеланные и внебрачные дети намного болезненнее, чем законные, и они проявляют большую небрежность в уходе, на них меньше обращают внимания и пр.

Кроме того, могут теряться и вещи, не потерявшие своей ценности, в том случае, если имеется намерение что-то похертовать, защитив этим себя от другой внушающей страх потери. Потери могут быть также проявлением упрямства и наказания самого себя или иметь более отдаленные мотивации намерения потерять вещь.

Действия «по ошибке». Такого рода ошибки часто используют для того, чтобы выполнить желания, в которых следовало бы себе отказать. Намерение маскируется при этом под счастливую случайность. Для иллюстрации этого феномена З. Фрейд приводит случай со своим пациентом, которому он запретил звонить любимой женщине, но пациент, желая позвонить психоаналитику, «по ошибке», «в задумчивости» назвал неправильный номер и все-таки был соединен с ней.

Повторяющиеся, комбинированные, случайные и симптоматические действия

Особое внимание следует уделить двум группам ошибочных действий – *повторяющихся и комбинированных*.

Повторяющиеся и комбинированные ошибочные действия являются своего рода вершиной этого вида действий. Это объясняется тем, что повторяемость проявлений обнаруживает устойчивость, которую почти никогда нельзя приписать случайности, но можно объяснить преднамеренностью. Кроме того, замена отдельных видов ошибочных действий друг другом свидетельствует о том, что самым важным и существенным в ошибочном действии является не форма или средства, которыми оно пользуется, а намерение, которому оно служит и которое

должно быть реализовано самыми различными путями. В качестве примера повторяющегося забывания З.Фрейд приводит достаточно иллюстративную историю, которая произошла с американским психоаналитиком Э. Джонсом (1911). Однажды по неизвестным причинам в течение нескольких дней Э. Джонс забывал письмо на письменном столе. Наконец, он решился его отправить, но получил письмо обратно, так как забыл написать адрес. Написав адрес, он принес письмо на почту, но оказалось, что забыл наклеить марку. Тут уж он был вынужден признать, что вообще не хотел отправлять это письмо.

В другом случае захватывание вещей «по ошибке» комбинируется с запрятыванием. Это часто проявляется в некой «рассеянности» — когда человек очень хочет что-то оставить у себя.

Есть целый ряд других явлений, очень близких к ошибочным действиям, к которым это название, однако, уже не подходит. Их называют *случайными и симптоматическими действиями*. Они тоже носят характер не только немотивированных, незаметных и незначительных, но и излишних действий. От ошибочных действий их отличает отсутствие второго намерения, с которым сталкивалось бы первое и благодаря которому оно бы нарушалось. С другой стороны, эти действия легко переходят в жесты и движения, которые, по мнению З.Фрейда, выражают эмоции. К этим случайным действиям относятся все случающиеся бесцельными, выполняемые как бы играя манипуляции с одеждой, частями тела, предметами, которые человек то берет, то оставляет, а также мелодии, которые люди часто напевают про себя. З.Фрейд считал, что все эти явления полны смысла и их можно толковать так же, как и ошибочные действия, что они являются некоторым знаком других, более важных душевных процессов и сами относятся к полноценным психическим актам.

Таким образом, становятся очевидными и разрешимыми многие проблемы, связанные с пониманием ошибочных действий. Ошибочные действия являются психическими актами, в которых можно усмотреть смысл и намерение, что они возникают благодаря наложению друг на друга двух различных намерений. Но, кроме того очевидно, что одно из этих намерений подвергается стеснению, его выполнение не допускается и в результате оно проявляется в нарушении другого намерения. Ошибочные действия, по сути, представляют собой компромиссы, они означают *полуудачу* или *полунеудачу* для каждого из двух намерений; поставленное под угрозу намерение не может быть ни полностью подавлено, ни всецело проявлено, за исключением отдельных случаев. Здесь, вероятно, следует предположить, что для осуществления таких интерференции или компромиссов необходимы особые условия, которые пока остаются неизвестными.

Тема 3. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ПОЛЯ: МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ И МОДЕЛЬ ОКРУЖЕНИЯ

Теория поля К. Левина является оригинальной теорией в объяснении человеческого поведения. Согласно ей, протекание действий целиком сводится к конкретной совокупности условий существующего в данный момент поля.

Понятие *поля* охватывает факторы как *внешней (окружение)*, так и *внутренней (личность)* ситуации. С помощью этой теории возможно не только выявить все условия, значимые для определения поведения и характеризующие как наличную ситуацию, так и состояние субъекта, но и описать их динамические взаимоотношения.

В рамках теории поля К. Левин предложил схему психологического изучения человеческого поведения, которая имеет целый ряд отличительных особенностей.

Во-первых, согласно ей, анализ поведения должен основываться на общей ситуации. В объяснение поведения включается более широкий круг явлений, чем объединение отдельных элементов типа раздражителей и реакций.

Во-вторых, ситуацию следует интерпретировать так, как она представляется личности. Это означает, что объяснение должно быть психологичным. При этом детерминанты поведения независимо от локализации в окружении или субъекте должны пониматься психологически. В связи с этим к основным компонентам причинно-следственного анализа относятся, например, не раздражители, как это пытается делать бихевиоризм, а воспринимаемые (трагедные субъектом) особенности окружения, которые предоставляют человеку различные возможности для действия. Психологическому анализу должно подлежать таким образом не только все, что происходило с действующим субъектом в нем самом и окружении, но и другие факторы, влияющие на поведение.

В-третьих, для объяснения поведения описания простых связей в смысле ассоциации «стимул–реакция» явно недостаточно. Согласно К. Левину, в основе всякого поведения лежат силы, основными из которых являются потребности.

В-четвертых, простая классификация наблюдаемых феноменов не идет дальше описательного уровня и может стать причиной неверного объяснения, поскольку внешне одинаковое поведение не обязательно связано с одними и теми же причинами. Необходимо выработать общие понятия и использовать их как конструктивные элементы, сочетание которых позволяло бы объяснить каждый конкретный случай.

В-пятых, на поведение влияет только то, что действует «здесь и сейчас»: будущие и прошлые события сами по себе не могут определять поведение в настоящий момент, они действительны лишь как нечто актуально

припоминаемое или предвосхищаемое. Прошлые и будущие события могут лишь внести свой вклад в структуру общей ситуации и несколько изменить композицию поля, но не более. Но, тем не менее, их влияние может сказываться на актуальных состояниях субъекта и его окружения.

Еще более значительным для исследования поведения было требование Левина анализировать ситуацию в целом. Результатом такого требования анализа стало знаменитое уравнение поведения, согласно которому поведение (П) есть функция личностных факторов (Л) и факторов окружения (О): $P=f(L,O)$.

Исходя из этого, для объяснения поведения Левин разработал две отчасти дополняющие друг друга **модели: личности и окружения**. Структурными компонентами этих моделей являются взаимодействующие, отграниченные друг от друга области. Несмотря на это сходство, структурные области, как это станет ясно из дальнейшего, в каждой из моделей имеют разное значение, которое определяется прежде всего динамическими компонентами обеих моделей. Модель личности оперирует энергиями и напряжениями, т. е. скалярными величинами. Модель окружения имеет дело с силами и целенаправленным поведением (в сфере действия соответствует локомоциям), т. е. векторными величинами.

Модель личности

Исходным моментом при создании К. Левином психологической теории личности стал следующий тезис: чтобы выученное проявилось в поведении, недостаточно образования в результате научения устойчивого сочетания «стимул–реакция». За поведением всегда должны стоять какие-то актуально действующие силы. На первом плане для Левина стоял вопрос энергетизации. Под этим имелась в виду не проблема энергетического обеспечения текущих когнитивных и моторных действий, а, скорее, проблема центрального управления поведением, точнее, того, какая из возможных в данной ситуации тенденций действия возобладает и начнет определять поведение.

К. Левин считал, что человек – сложная энергетическая система. Тип энергии, осуществляющий психологическую работу, называется *психической энергией*. Психическая энергия высвобождается, когда психическая система (человек) пытается вернуть равновесие после того, как оказалась в состоянии неуравновешенности. Неуравновешенность продуцируется возрастанием напряжения в одной части системы относительно других в результате либо внешней стимуляции, либо внутренних изменений. Когда напряжение в системе вновь выравнивается, выход энергии прекращается и вся система приходит в состояние покоя.

В связи с этим проблему энергетизации К. Левин пытался решить с помощью модели меняющихся состояний напряжения в различных областях структуры личности. Как показано на рисунке 3, личность представляет

собой систему, состоящую из многочисленных непересекающихся друг с другом областей. Каждая область соответствует определенной цели действия, будь то устойчивое стремление, которое можно обозначить как потребность (мотив), или же сиюминутное желание. Области структуры личности могут также представлять некоторые активности или знания человека. Отдельные области в зависимости от степени близости имеют разную степень сходства. Две области максимально похожи, если имеют общую границу.

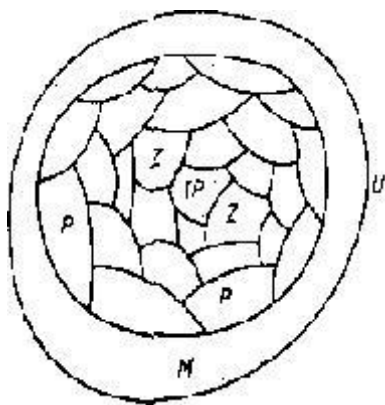


Рисунок 3 – модель личности

М – сенсомоторная пограничная зона, выполняющая роль посредника между окружающим миром (U) и внутриличностными областями (IP). Внутриличностные области подразделяются на центральные (Z) и периферические (P).

По своему местоположению **области** делятся на **центральные** и **периферические**. Первые граничат с большим количеством областей, чем вторые. Числом пограничных областей определяется «близость к Я», личностная значимость целей действия или представленных этими областями активностей, а также их влияние на другие цели и активности. **Области** также различаются своим **внутренним и внешним положением**, определяемым степенью соседства (т. е. возможностью доступа) с пограничной зоной, окружающей все области структуры личности. Сама пограничная (сенсомоторная) зона выполняет **функции восприятия и исполнения**, т.е. выступает посредником между индивидом и окружением: с одной стороны, восприятие несет информацию об окружающем мире, а с другой – моторное исполнение обеспечивает воздействие личности на окружение (сюда относится не только такая сравнительно грубая моторика, как локомоции, но и речь, а также мимика).

Напряженные системы в модели личности

В целом модель личности представляет собой чистую структуру областей с отношениями соседства и функциями опосредования внутреннего

и внешнего. Следует упомянуть еще одну структурную особенность – *состояние границы*. Она может обладать различной прочностью и, будучи проницаемой, обеспечивать связь между соседними областями.

С этой структурной особенностью границ областей связан динамический компонент модели личности. Для его обозначения Левин ввел понятие **напряжения**. Напряжение – это состояние человека, или точнее, состояние внутриличностного региона относительно остальных внутриличностных регионов.

Отдельные области структуры личности могут различаться по состоянию напряжения. Напряжение областей можно представить себе в виде сосудов, наполненных находящейся под различным давлением жидкостью. Область с повышенным по сравнению с другими областями напряжением К. Левин обозначал как *«напряженную систему»*. Для такой системы *характерна тенденция к уравниванию напряжения с соседними областями*.

Напряжение обладает двумя важными свойствами. Первое заключается в том, что состояние напряжения в определенной системе стремится к выравниванию с напряжением окружающих систем.

Психологическое средство уравнивания напряжения называется *процесс*. Процессом может быть мышление, запоминание, чувствование, восприятие, действие и т.п. Например, человек, столкнувшийся с необходимостью разрешения проблемы – сложить пасьянс «Косынка» на компьютере – становится напряженным в одной из систем. Для разрешения проблемы – и тем самым редуцирования напряжения – он использует процесс мышления. Мышление продолжается до достижения удовлетворительного результата, и в это время человек возвращается к состоянию равновесия. Или, например, у человека намерение вспомнить номер телефона приводит в действие процесс памяти, который восстанавливает номер и тем самым приводит к снижению напряжения.

Хотя напряжение всегда стремится к состоянию равновесия, это свойство относится лишь к системе в целом, но не обязательно ко всем частям системы. Частная система может в действительности становиться все более и более напряженной, в то время как вся система возвращается к уравнивающему состоянию. Это случается, когда человек, решая проблему, вынужден идти окольным путем. Во время «обхода» напряжение может повышаться в одном из субрегионов, хотя общий процесс, в конечном счете, вернет человека к состоянию равновесия. Например, студенту необходимо написать реферат по предмету. Он приступает к решению этой задачи, хорошо зная, что придется выдерживать нарастающее напряжение (поиск нужной литературы, ее конспектирование и аннотирование и пр.), но в то же время, предвидя, что конечным результатом будет более совершенный баланс сил – достижение конечного результата.

Состояние равновесия вовсе не означает, что в системе нет напряжения. Совершенно очевидно, что ни один организм не может достичь

состояния, абсолютно свободного от напряжения, и при этом остаться в живых. Равновесие означает либо, что напряжение во всей системе уравнено, либо, что подсистема с неравным относительно других напряжением твердо отгорожена и изолирована от других внутриличностных систем. Такая напряженная система может оставаться в изоляции долгое время и представлять более или менее постоянный резервуар энергии. В личности может быть ряд таких жестко сегрегированных систем, которые постоянно снабжают энергией деятельность психических процессов.

Человек, установивший равновесие на высоком уровне напряжения, заметно отличается от человека, установившего равновесие на низком уровне напряжения. В первом случае давление на моторику будет сильнее и высока вероятность постоянной утечки энергии в моторику. Такой человек будет демонстрировать высокую диффузную безостановочную активность («полевое поведение»). **Полевое поведение** — понятие, введенное К. Левином для обозначения совокупности импульсивных ответов на внешние стимулы (стимулы окружающей среды), характеризующееся низким уровнем произвольности и преобладанием ориентации человека на ситуативно значимые объекты воспринимаемого окружения (в отличие от ориентации на принятую цель деятельности, т.е. на такую цель, достижение которой связано с удовлетворением наличествующих у индивидуума внутренних потребностей и мотивов). Многие замечали за собой, что в ситуации ожидания – начинают ходить по комнате.

Второе концептуальное свойство напряжения заключается в том, что оно оказывает давление на границы системы. Если граница прочна, диффузия напряжения из системы к пограничным с ней будет остановлена, но если граница слаба, напряжение перетечет из системы в другие. Обычно отдельная напряженная система граничит более чем с одной напряженной системой. В таких случаях сопротивление одной части границы может быть слабее, чем сопротивление других частей. Это позволяет напряжению перемещаться в определенных направлениях свободнее, чем в других. Иными словами, динамическая коммуникация между системами изменчива.

Таким образом, уравнивание может осуществиться двумя путями:

- напряженная система, побуждающая производимое действие, релаксируется путем **отреагирования**, если находит доступ к пограничной зоне сомоторной активности, т.е. она начинает определять поведение, продолжающееся до тех пор, пока не достигается цель действия;
- если же система не находит такого доступа, то ее силы воздействуют на собственные границы. В таком случае уравнивание напряжения достигается путем **диффузии**, которая зависит от прочности границ с соседними областями и от фактора времени.

Оба вида уравнивания напряжения не являются собственно объяснением, а представляют собой физикалистскую метафору. Они сыграли большую эвристическую роль при анализе ряда феноменов поведения,

который предприняли ученики К. Левина в ставших классическими экспериментах по «психологии действия и аффекта».

Первый вид уравнивания напряжения через исполнение позволяет объяснить, какое действие начнется после окончания предшествующего или какое будет возобновлено после прерывания. Классическим в этом отношении является так называемый «Эффект Зейгарник». Ученица К. Левина Б. В. Зейгарник установила, что прерванные действия удерживаются в памяти лучше завершенных.

Второй вид уравнивания напряжения через диффузию позволяет объяснить столь различные феномены, как удовлетворение потребности замещающей деятельностью (К. Lewin, K. Lissner, W. Mandler, M. Henie), а также роль утомления, эмоций гнева (Т. Dembo) и выход в ирреальный план действий (J.F. Brown) при разрядке напряженной системы. Состояния утомления, эмоционального возбуждения и ирреальность действия понимаются при этом как условия, уменьшающие прочность границ областей, а, следовательно, увеличивают их проницаемость.

Структура внутриличностных областей не застывает раз и навсегда. По мере индивидуального развития и накопления опыта она дифференцируется и может переструктурироваться. Каждая моментальная цель действия представлена в этой структуре собственной областью. Как отмечает К. Левин в своем основополагающем труде «Намерение, воля и потребность», цели действия очень часто представляют собой «квазипотребности», т. е. производные потребности.

Возрастание напряжения или высвобождение энергии во внутриличностном регионе вызываются возникновением *потребности*. Под **потребностью** К. Левин понимал *динамическое состояние (активность), которое возникает у человека при осуществлении какого-нибудь намерения, действия*. Он считал, что потребности – мотор (механизм) человеческого поведения.

Потребность может быть физиологическим состоянием – таким, как голод, жажда, половое желание; она может представлять желание чего-либо типа работы, или, например, замужества; или же может быть намерением сделать что-то – например, завершить задание или продолжать начатое. Потребность следовательно, это понятие из области психологии мотивации, эквивалентное таким понятиям, как мотив, желание, влечение или возбуждение.

Представляет интерес понимание К. Левин феномена потребности. Он воздерживался от систематического обсуждения природы, источника, числа и видов потребностей. Он также не считал необходимым составление перечня потребностей потому, что, во-первых, такой перечень был бы почти бесконечен, а во-вторых, единственное, что достойно психологического описания – репрезентация тех потребностей, которые реально существуют в данный момент времени. Это единственные потребности, производящие эффект. Абстрактно говоря, каждый способен чувствовать голод, но лишь

когда голод реально нарушает существующее в человеке равновесие, его стоит принимать во внимание. Каждая потребность – это конкретный факт, и невозможно понять истинную психологическую реальность, не описав ее во всей полноте.

Вместе с тем, наряду с потребностями К. Левин различал и **квазипотребности**. И если потребность соотносится с некоторым внутренним состоянием, например, голода, то квазипотребности эквивалентны специфическому намерению, типа удовлетворить голод, поев в конкретном ресторане. Иными словами, совершение какой-либо деятельности означает порождение динамической заряженной системы, возникающей в данной ситуации в данный момент. Б.З. Зигарник приводит такой пример: студенты слушают лекцию. Причины, заставившие их прийти на лекцию, могут быть различны. Одни пришли, чтобы изучить данный предмет, другие потому, что хотят послушать данного лектора, третьи, чтобы записать конспект для экзамена. Но сам факт, что студенты сейчас слушают лекцию, означает собой совершение намеренного действия, свидетельствующее о наличии квазипотребности.

К. Левин полагал, что потребности человека не носят ни врожденного, ни биологического характера, а в значительной степени детерминируются социальными факторами.

Квазипотребности имеют преходящий характер. Они часто возникают из намерения. Намерение порождает напряженную систему, которая разряжается и исчезает только после достижения цели действия. Например, человек испытывает потребность в эмоциональной близости – он набирает номер телефона и звонит другу.

Квазипотребности могут, однако, образовываться и без акта намерения, как подлежащие исполнению деятельности, служащие необходимыми промежуточными ступенями к достижению целей действия и связанные с «истинными» т.е. более общими и устойчивыми, потребностями. Например, указания преподавателя о необходимости записи материала лекции, как правило, принимаются студентами без предварительного намерения. Возникает квазипотребность выполнить заданную деятельность, которая, по сути, не отличается от действия, предпринимаемого по собственной инициативе. В обоих случаях можно заметить, что деятельность после прерывания вновь спонтанно возобновляется – «Эффект Овсянкиной». Решающим в силе квазипотребности (или соответствующей ей напряженной системы) является не наличие или интенсивность акта намерения, а степень связи квазипотребности с истинными потребностями, так сказать, степень «насыщенности» ими.

Таким образом, как всякая потребность, квазипотребность стремится к удовлетворению. Удовлетворение же квазипотребности состоит в разрядке ее динамического напряжения. Следовательно, **квазипотребность**, по К. Левину, это *некая напряженная система (намерение), которая возникает в*

определенной ситуации, обеспечивает деятельность человека и стремится к разрядке (удовлетворению).

Наличие напряженной системы, будь то потребность или квазипотребность, сопровождается специфическими изменениями восприятия окружения. Объекты, которые могут служить для разрядки или удовлетворения потребностей, приобретают так называемый побудительный характер, *валентность*, что и выделяет их из окружения, приводит в движение целенаправленное поисковое поведение. Если, например, человек собирается опустить письмо, то в незнакомом месте почтовый ящик как бы сам бросается в глаза, хотя осознанно его не ищут. Сила валентности зависит от степени напряжения системы. Этой зависимостью утверждается единственная связь между двумя разными в своей основе моделями.

Гибкость и широта применения модели личности в значительной мере определяются ее структурными компонентами. Модель оперирует вариантами взаимного расположения внутриличностных областей, прочностью их границ и, наконец, положением границ повышенной прочности. Рисунок 4 поясняет сказанное. На нем представлены три различных динамических состояния одного и того же индивида, а именно:

- а) при отсутствии побуждения,
- в) под давлением, которому противостоит самообладание,
- с) при крайне высоком напряжении.

Для каждого состояния можно вывести различные способы поведения, например недифференцированный аффективный взрыв в случае состояния (с).

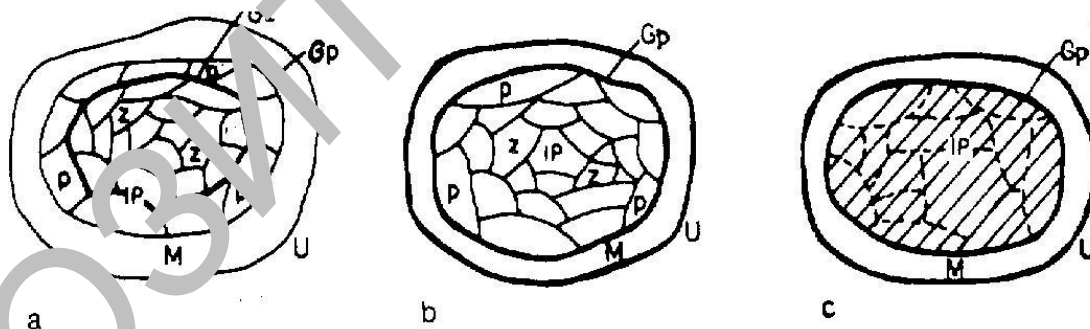


Рисунок 4 – Модели трех состояний одного и того же индивида

(а) при отсутствии побуждения периферийные зоны **p** внутриличностных областей **IP** легко доступны воздействию окружающего мира **U**, а центральные зоны **z**, напротив, доступны в значительно меньшей степени, на что указывает разная прочность границ центральных и периферических областей **Gz**, с одной стороны, и внутриличностных областей и сенсомоторной пограничной зоны **Gp**, с другой; внутриличностные области **IP** относительно свободно воздействуют на сенсомоторную пограничную зону **M**; (б) под давлением, которому противостоит самообладание, периферийные зоны **p** внутриличностных областей **IP** не столь доступны, чем в случае (а), внешним воздействиям,

периферийные (**p**) и центральные (**z**) зоны связаны теснее, коммуникации между **IP** и **M** затруднены; (с) при крайне высоком напряжении возможна унификация (примитивизация, регресс) внутриличностных областей **IP**.

Таким образом главным динамическим компонентом модели личности К. Левина являются – не силы и направления, а состояния напряжения – соответствующие «психогидравлическим» моделям З. Фрейда и К. Лоренца. Во всех трех моделях действует одна и та же аналогия – принцип «паровозного котла»: накапливающаяся в емкости жидкость (так в паровом котле), повышая давление, стремится к выравниванию сил, к «стоку».

Тем не менее, в воззрениях К. Левина остается не совсем проясненным, как именно протекают постулированные моделью личностные процессы. В частности как напряженная система находит доступ к сенсомоторной пограничной зоне и каким образом осуществляется предусмотренное двигательное исполнение, хотя структурный компонент модели личности придает ей известную изменчивость. Полевые представления реализованы в теории в той мере, в какой она оперирует отношениями соседства, взаимного расположения и новообразованием областей. Сфера присоединяется, скорее, техническое представление о прочности границ областей, т. е. их проницаемости для состояний напряжения. Хотя К. Левин указывал, что окружающий мир находится по ту сторону пограничной сенсомоторной зоны, в модели личности он никак не представлен. Взаимодействие с ним в модели только предполагается. Личность, таким образом, оказывается заключенной в оболочку, созданную К. Левином модель не удовлетворяет его же требованию анализировать совокупную ситуацию. В модели не нашлось места связывающим личность с окружающим миром мотивирующим ожиданиям и привлекательности самих объектов (требовательный характер вещей, валентности). Чтобы их ввести, К. Левин создал модель окружения. Несмотря на свою ограниченность, модель личности вывела из жизни ряд важных экспериментов, результаты которых изложены ниже.

Модель окружения

Наблюдая поведение людей в различных ситуациях, К. Левин стремился выявить психологическую структуру окружающего мира как пространства действия. Ему удалось установить примечательные различия между психологической и географической структурой мира, особенно если последняя описывается в евклидовой системе координат. Наблюдения такого рода К. Левин провел еще фронтовиком, во время первой мировой войны. Они описаны в его первой психологической публикации «Военный ландшафт» (K. Lewin, 1917). Представления о протяженности отрезков пути в аналогичных участках ландшафта на фронте по сравнению с тылом полностью меняются. Если требуется достичь близлежащего в

географическом отношении места, то на фронте в качестве непреодолимых препятствий могут оказаться все легко преодолимые и ведущие непосредственно к цели участки, если они не скрыты от наблюдения противника. В условиях возможного вмешательства неприятеля петляющая и укрытая от посторонних глаз тропинка психологически становится наикратчайшим путем к цели, даже если с географической точки зрения она является окольной дорогой (психологически она так не переживается).

Направление возможного или реально происходящего действия должно быть представлено в модели окружения в психологическом, а не в географическом пространстве. Психологическое пространство, или поле, состоит из различных областей, которые структурируют это пространство в собственном (географическом) смысле слова, а психологически возможные действия и события.

При описании модели личности отмечалось, что возникновение поведения обуславливается в первую очередь внутренней динамикой напряженных систем, а именно динамикой взаимозависимости и коммуникации между системами. Исходя из этого, можно было бы предположить, что энергия, текущая изнутри личностного региона в моторику, будет прямо завершаться психологической локомоцией. Однако К. Левин был убежден, что, давящее на внешнюю границу человека напряжение, не может вызвать локомоцию, действие. Непосредственное действие посредством моторики может возникнуть только тогда, когда потребность или напряжение связывается с определенными свойствами среды, определяющими тип локомоции.

Здесь снова неслучайно обратиться к понятию валентности. **Валентность** – это свойство региона психологической среды, его ценность для человека. Выделяют два типа ценности – положительная и отрицательная. К региону, обладающему положительной ценностью можно отнести тот, что содержит целевой объект, который редуцирует (снижает) напряжение, когда человек войдет в него. Например, для голодного человека регион, который гарантирует получение пищи, обладает положительной валентностью. К региону, обладающему негативной ценностью – тот, что повышает напряжение. Например, для человека, боящегося собак, любой регион, где находится собака, будет иметь отрицательную валентность. Положительная валентность привлекает, отрицательная отталкивает.

Как уже отмечалось, валентность связана с потребностью. Это означает, что положительная или отрицательная валентность конкретного региона среды зависит напрямую от системы, находящейся в состоянии напряжения. Именно потребности сообщают средовому региону ценностность. Они организуют среду в сеть привлекающих и отталкивающих регионов, создавая своеобразную «когнитивную карту».

Валентность – величина переменная; она может быть слабой, средней, сильной. Сила валентности зависит от силы потребности. Валентность ведет

человека через его психологическую среду, но не является силой, которая мотивирует возникновение локомоции.

Локомоция возникает, когда на человека действует достаточная сила. Сила также связана с потребностью, но в отличие от внутриличностного напряжения – это вектором, существующий в психологической среде. К свойствам силы относятся направление, величина и точка приложения. Направление, которое указывает вектор, – репрезентация направления силы, длина вектора репрезентирует величину силы, а место на внешней границе человека, которого касается кончик стрелы, репрезентирует точку приложения. Иными словами, психологические силы – это свойства среды, а не человека.

Если на человека действует только один вектор (одна сила), тогда будет локомоция или тенденция к движению в направлении вектора. Если два или более векторов толкают человека в нескольких разных направлениях, итоговая локомоция может выступать как результирующая этих сил.

Теперь через отношения валентности и вектора можно со своей четкостью понять «зигзаги» поведения человека в психологическом поле. Регион, обладающий положительной валентностью, это такой регион, в котором действующие на человека векторы направлены в сторону этого региона («центростремительные силы»). Регион с отрицательной валентностью – тот, в котором векторы указывают противоположное направление («центробежные силы»). Другими словами, направление вектора прямо определяется местоположением региона с положительной либо отрицательной валентностью. Величина вектора соотносится с силой валентности, психологической дистанцией между человеком и валентным объектом и относительной силой других валентностей.

Таким образом, часть областей соответствует возможным позитивным и негативным событиям, целевые регионы с позитивной валентностью и регионы опасности с негативной валентностью. Остальные области представляют инструментальные возможности действия, использование которых приближает к целевому региону или отдаляет от региона опасности. Они имеют, таким образом, значение средства действия. В одной из областей модели окружения находится сам субъект, представляемый точкой или кружком. Чтобы достичь целевого региона с позитивной валентностью, человек должен одну за другой «перебрать» все области, лежащие между ним и целевым объектом, преодолеть их в действии. Если, например, кто-то хочет купить автомобиль и самостоятельно им управлять, он должен получить водительские права, скопить деньги, явиться в место продажи автомобилей, обратиться к продавцу и т. д.

Модель окружения не столько объясняет, сколько описывает ведущие к достижению искомой цели или позволяющие избежать нежелательных событий возможные действия, какими они представляются человеку в данном жизненном положении. Таким образом, она позволяет описать когнитивную репрезентацию соотношений средств и цели, которые субъект

структурирует, исходя из своих возможных действий и их результатов. Другими словами, речь идет о мотивирующих ожиданиях, структурного компонента модели окружения.

Динамическим компонентом модели окружения является поле сил, центр которого может лежать, как это изображено на рисунке 5, в областях с позитивной или негативной валентностью. На человека действуют силы определенной интенсивности, и их результирующий вектор определяет направление и силу его психических локомоций. Если же в противоположном направлении действуют силы приблизительно такой же интенсивности, возникает конфликт. Направление означает при этом последовательность отдельных целевых действий. Часто действие разными путями ведет к одной и той же цели, психологическое направление в этом случае остается неизменным, имеет место эквивалентность исходов целенаправленного поведения.

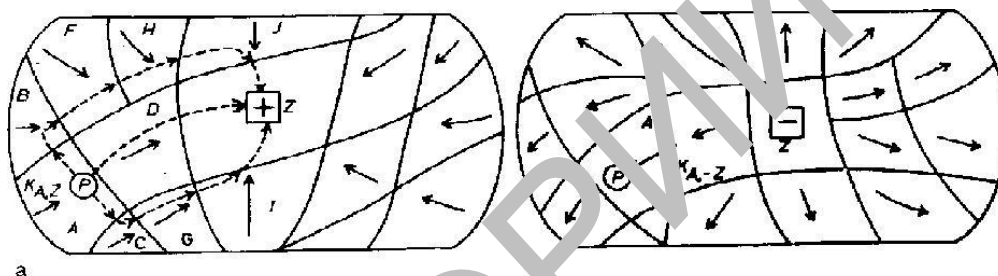


Рисунок 5 – Модель окружения, представленная в виде позитивного и негативного поля сил.

В позитивном поле (a) все силы направлены на объект цели Z. Действующая на личность сила $KA-Z$ соответствует позитивному требовательному характеру (валентности). Если личность находится в области A, а цель – в области Z, то имеются три возможных пути, каждый из которых предполагает прохождение разного числа промежуточных областей (действий) A–D–Z, A–C–G–I–Z или A–B–F–H–J–Z. В негативном поле (b) все силы направлены от области Z. Действующая на личность в области A сила $KA-Z$ соответствует негативному требовательному характеру Z.

Использовавшиеся первоначально К. Левином понятия топологии не вполне удовлетворяли его, поскольку с их помощью можно оперировать лишь отношениями соседства, но не направлениями. Он попытался усовершенствовать их, обратившись к «годологическим» (от греческого слова «hodos» — «путь») понятиям: пути действий, которые представлялись как связи между областью, в которой в данный момент находится субъект, и областью цели. На рисунке 5a показаны три различных пути достижения цели. К. Левин допускает, что среди возможных вариантов обычно существует своего рода «лучший» путь, которому отдается предпочтение, так как он требует пересечения наименьшего числа областей, т.е. представляется «кратчайшим». Короткость, или минимальность, психологического

расстояния зависит не только от числа промежуточных областей. Пример с военным ландшафтом показывает, что независимо от числа областей минимальность может определяться степенью сложности прохождения отдельных областей, мерой необходимых усилий или размером грозящей опасности.

К. Левин указывал на возможность динамического структурирования психологической среды. Динамика психологической среды может меняться четырьмя различными способами:

1. Ценность региона может меняться количественно (например, от менее положительной к более положительной) или качественно (от положительной к отрицательной). Могут появляться новые валентности, могут исчезать старые.

2. Векторы могут изменяться по силе, по направлению или в обоих отношениях.

3. Границы могут становиться прочнее или слабее, появляться или исчезать.

4. Могут меняться «вещественные» свойства региона, текучесть или ригидность.

Переструктурирование психологической среды может быть результатом изменений в системах намерения человека, результатом локомоций или когнитивных процессов. Когнитивное переструктурирование происходит, когда человек обнаруживает новые способы решения проблем (инсайт), вспоминает что-то забытое или видит в среде что-то, чего раньше не замечал. Переструктурирование может также быть следствием вторжения сторонних факторов из внешней оболочки в психологическую среду.

Данная модель, собственно, не объясняет и не предсказывает поведение, а лишь описывает, как оно осуществлялось: она не предиктивна, а постдиктивна.

Модель предполагает существующими и известными все мотивирующие поведение переменные, а именно: с одной стороны, мотивирующие валентности в форме областей психологического поля, с другой – когнитивные структуры ожиданий, в качестве содержания которых выступают отношения средств и цели в соответствующих путях действия. Эти переменные в модели представлены в виде соседствующих областей и проходящих через них путей. Несмотря на все усилия К. Левина, вопрос о том, как можно определить и представить психологическое расстояние, остался нерешенным. Не разрешен он и до сих пор, хотя ответ на него является важнейшей предпосылкой для определения интенсивности сил, исходящих от позитивной или негативной валентности и проявляющихся в различных областях поля.

Экспериментальные работы, выполненные в рамках теории поля

Последствия незавершенных действий

По предположению К.Левина, последствия незавершенных действий должны проявляться в лучшем удержании прерванных заданий. Подтвердить это удалось ученицам К.Левина Б.Зейгарник (B. Zeigarnik, 1927) и М. Овсянкиной (M. Ovsiankina, 1928). В ходе их исследований были получены следующие экспериментальные данные.

Напряженная система

1. Лучшее удержание и предпочтительное возобновление незавершенных квазипотребностей (оба явления позднее получили название эффекта Зейгарник). Зейгарник установила (B. Zeigarnik, 1927), что незавершенные задания удерживаются в среднем в два раза лучше завершенных. При использовании в качестве критерия возобновление действия результаты оказались еще более выраженными (M. Ovsiankina, 1928).

2. Чем сильнее не удовлетворена квазипотребность, тем выраженнее эффект Зейгарник (или обобщенно: чем сильнее мотивация, тем значительнее последствия в случае недостижения ее цели). Испытуемые, у которых в выполнении заданий заметную роль играет любопытство, почти в три раза лучше воспроизводят незавершенные, чем заверченные действия, а у тех, кто вообще не испытывает в ситуации эксперимента этого чувства, эффект Зейгарник зафиксировать не удается (B. Zeigarnik, 1927). Обострение мотивирующих побуждений духом соперничества увеличивает выраженность эффекта Зейгарник (J. Marrow, 1938).

3. При наличии других квазипотребностей эффект Зейгарник уменьшается. Использование в качестве критерия возобновление действия, как правило, дает большую выраженность последствий, чем проверка удержания прерванных действий в памяти. В последнем случае, если испытуемый воспринимает вопрос экспериментатора не как простое последующее обсуждение, а как проверку его памяти, то выраженность эффекта Зейгарник заметно уменьшается. В первом случае Зейгарник получила коэффициент (число воспроизведенных незавершенных действий к числу воспроизведенных завершенных), равный 2,8, во втором — 1,5.

Подразделение областей

1. Центральные квазипотребности порождают более сильный эффект Зейгарник, чем периферические. Об этом свидетельствует тот факт, что незавершенные задания, вызывавшие у испытуемого особый интерес, удерживались лучше (B. Zeigarnik, 1927). Однако точных данных, подтверждающих эту гипотезу, нет, потому что различие между периферическими и центральными областями трудно задать экспериментально, исключив объяснение с помощью гипотезы о различной силе квазипотребностей.

2. Недостаточное отграничение областей, соответствующих завершенным и незавершенным заданиям, приводит к уменьшению эффекта Зейгарник. При большом сходстве материалов завершенных и незавершенных заданий выполнение похожего задания приобретает значение

замещения, т. е. уменьшает последствия незавершенных заданий (см. ниже о замещающих действиях, а также: K. Lissner, 1933; W. Mahler, 1933).

Особенности материала

1. Неудовлетворенная квазипотребность со временем разряжается (границы напряженной системы обладают известной проницаемостью, что приводит к выравниванию напряжений) (M. Ovsiankina, 1928; J.R. Martin, 1940; A.O. Jager, 1959; 1960).

2. Ослабление эффекта Зейгарник при утомлении (в этом состоянии повышается «текучесть» границ областей) (B. Zeigarnik, 1927).

3. Ослабление эффекта Зейгарник при аффективном возбуждении.

4. По мере онтогенетического развития эффект Зейгарник проявляется сильнее, что объясняется увеличением с возрастом проницаемости границ областей. Б.Зейгарник установила соответствующие различия между детьми, подростками и взрослыми.

Замещающие действия

Неудовлетворенные потребности как последствия незавершенных действий могут быть удовлетворены через действия замещающие, т. е. напоминающие незавершенную деятельность или являющиеся производными от нее. На это явление обратил внимание З. Фрейд (S. Freud, 1915), но К. Левин (K. Lewin, 1932) первым подверг его экспериментальному анализу. К. Левина побудили к этой работе данные З. Фрейда, умозрительный, построенный на отдельных наблюдениях терапевтических эффектов характер которых не мог удовлетворить К. Левина в качестве объяснения анализируемых феноменов. Если влечения остаются нереализованными, то Фрейд говорит о «судьбах влечений», т. е. или о смене собственно активности влечения через смещение первоначального объекта влечения на замещающий, или о так называемой сублимации «энергии влечения», которая разряжается тем самым в форме относительно безобидных видов активности.

К. Левин проанализировал условия, при которых незавершенное действие не имеет последствий в связи с завершением его в другом действии. В каком случае вводимое дополнительно действие приобретает значение замещения первоначального действия? При экспериментальном анализе использовалась разработанная М. Овсянкиной методика спонтанного возобновления задания: после его прерывания и до появления удобного случая для возобновления работы вводилось новое задание и испытуемому предоставлялась возможность его завершить. По тому, возобновлялась ли после этого работа над первоначально прерванным заданием, судили о замещающем характере промежуточной деятельности.

Основой для построения гипотезы здесь также стала модель личности, в частности ее постулаты о выравнивании уровня напряженности между соседними областями вследствие относительной проницаемости границ областей и об определении меры сходства целей действия и активностей по

степени соседства представляющих их областей. Исходя из этих постулатов, можно ожидать, что быстрее всего разрядка напряженной системы произойдет через завершение возможно более схожего действия. Если область А есть напряженная система, то напряженность перетекает в соседнюю область В. Уровни напряжения выравниваются. Различие в напряжении снова увеличится, если область В после завершения действия полностью разрядится. Но в результате произойдет уменьшение напряжения в области А.

Наиболее известные эксперименты по изучению условий, при которых дополнительное действие приобретает значение замещающего, были проведены тремя ученицами Левина: К. Лисснер (K. Lissner, 1933), В. Малер (W. Mahler, 1933) и М. Хенле (M. Henle, 1944).

К. Лисснер прерывала работу детей, например, при вылепливании какой-либо фигуры из пластилина и просила вылепить другую фигуру. Замещающая ценность относительно первоначального задания в целом возрастала соответственно степени сходства между обоими заданиями. Иными словами, чем больше похожи были два задания, тем выше их возможность замещения друг для друга. Например, если прерванное задание состояло в лепке лошади, а замещающее — в лепке змеи, то количество возвращений было много меньше, чем в случаях, когда замещающее задание представляло рисование картинки или планирование бусинок. К сожалению, не существует достаточно тонких критериев для того, чтобы заранее определить степень сходства между заданиями. Два задания могут казаться очень похожими наблюдателю, но быть абсолютно различными с точки зрения выполняющего их человека, либо два задания могут казаться совсем непохожими, но быть очень сходными для того, кто их выполняет.

Важным параметром степени сходства оказался уровень сложности задачи. Более легкое промежуточное задание имело ограниченную замещающую ценность. Если, напротив, промежуточное действие было более трудным, то его ценность оказывалась очень высокой; работа над прерванным заданием не возобновлялась. Трудность задания также трудно оценить — трудное для одного человека задание может быть легким для другого.

Кроме того, элементы ситуации, определяющие цель действия (объекта), также оказывают влияние. Если, например, продукт действия предназначался для определенного лица, то по отношению к первоначальному намерению изготовление такой же вещи для другого лица ни в коем случае не приобретает замещающей ценности (D.L. Adier, J.B. Kounin, 1939). По наблюдениям Лисснер, к тому же эффекту приводит предложение экспериментатора выполнить абсолютно такую же работу, с указанием, что на этот раз задание будет совершенно другим.

В. Малер варьировала степень реальности замещающих действий: прерванная работа завершалась мысленно в словесном сообщении или в плане внешней деятельности. Ей было установлено, что чем выше уровень

реальности второго задания, тем большим замещающим значением оно обладает для первого. Так, ребенок, которого прервали в середине рисования картинки, и которому затем позволили рассказать, как он закончил бы рисунок, если бы представилась возможность, с меньшей вероятностью вернется к начальному заданию, чем ребенок, которому предлагали подумать или представить себе, как бы он завершил задание. Разговор о деятельности, как предполагается, более реалистичен, чем размышление о ней. Однако работа С. Слиосберг (S. Sliosberg, 1934) показывает, что уровень на котором менее реальное может замещать более реальное, зависит от характера ситуации. В свободной игровой ситуации фантазия может быть столь же эффективна, как и моторная активность, тогда как в более серьезном контексте фантазия может вообще не обладать замещающей ценностью.

М. Хенле в своих обширных исследованиях замещающих действий опиралась не только на модель личности, но и на модель окружения, в особенности на соотношение валентностей прерванного и замещающего действий. Сначала оценивалась привлекательность заданий для испытуемых. На основе этих данных М. Хенле классифицировала прерываемые и замещающие действия. Если валентность замещающего действия была ниже валентности прерванного, то замещающая ценность оказывалась ограниченной или нулевой. Наоборот, замещающая ценность возрастала тем сильнее, чем больше валентность промежуточного действия превышала валентность первоначального задания.

Независимо от того, строится экспериментальный анализ замещающей ценности действия на модели личности или модели окружения, он выявляет целенаправленный характер действия. Потому-то замещающая ценность тем выраженнее, чем в большей степени промежуточное действие приближается к достижению иным путем блокированной ранее цели, а не преследует новую цель. Это особенно отчетливо видно в экспериментах К. Лисснер с варьированием сложности заданий. Решение более сложного варианта прерванного задания, очевидно, потому имеет высокую замещающую ценность, что предполагает возможность решения всех более легких вариантов.

Психологическое расстояние и сила валентности

На основе экспериментов в этом направлении были получены данные, выведенные не из модели личности, а из модели окружения. К. Левин считал, что валентность (V_a) является функцией напряжения потребности (t , tension) личности (P), а также является решающим детерминантом психологической силы (f , force), которая толкает или увлекает человека к целевой области (G). И эта сила ($f P, G$) зависит от относительного местоположения человека и целевого объекта, т.е. психологического расстояния. Во многих случаях с возрастанием психологического расстояния до целевой области (e , удаленность, $e P, G$) интенсивность психологической силы уменьшается:

$$f_{P,G} = \frac{Va(G)}{e_{P,G}} = \frac{(t, G)}{e_{P,G}}$$

Косвенно это было подтверждено в экспериментах Б. Зейгарник, которая установила, что преимущественное воспроизведение незавершенных заданий при так называемых конечных действиях, т. е. действиях с определенным исходом, выражено сильнее, чем при действиях рядоположенных, состоящих из одной и той же операции (скажем, вычеркивание определенных букв в тексте). Здесь сказывается влияние фактора G , который обуславливает (в качестве независимой от человека особенности цели) величину валентности. Другие данные можно объяснить только с помощью второго детерминанта психологической силы, а именно психологического расстояния (e). Эффект Зейгарник тем выраженнее, чем ближе к завершению оказалось действие в момент его прерывания (M. Ovsiankina, 1928).

Следует отметить, что, возможно, решающим для возникновения эффекта Зейгарник являлось не прерывание действия само по себе, а, скорее, психологическая значимость ситуаций для действующего: видит он свою цель—правильное решение задания—достигнутой или нет. А. Мэрроу (A.J. Marrow, 1938), используя методику обратного эксперимента (он сообщал испытуемому, что будет прерывать его работу всякий раз, когда тот окажется на верном пути к решению, и позволит ему работать дальше, если решение будет найдено не сразу), показал, что в этих условиях «законченный» материал неудавшихся заданий удерживался лучше, чем материал прерванных заданий (с правильно найденным ходом решения) (E. Junker, 1960).

Убедительнее всего идею К. Левина, подтверждаются эксперименты С. Фаянс (S. Fajans, 1933). Она показывала на различном расстоянии испытуемым двух возрастных групп (совсем маленьким детям и пятилеткам) привлекательную игрушку, но так, что она всегда была недостижима для ребенка. При этом регистрировалась длительность целенаправленного поведения (такого, как протягивание рук, обращение за помощью к экспериментатору, поиск орудия), а также длительность проявления аффективных реакций фрустрации. Через одинаковое для обеих групп время дети сдавались. Время наступления этого момента для обеих групп было тем больше, чем меньшим было расстояние до целевого объекта. У совсем маленьких детей с уменьшением расстояния увеличивалась также выраженность аффективных реакций, у более старших она оставалась неизменной. Полученные Фаянс данные свидетельствуют о возрастании валентности целевого действия с уменьшением психологического расстояния.

Правда, как предположили Лисснер (K. Lissner, 1933) и Левин (K. Lewin, 1938), рассмотренный феномен имеет разную природу у маленьких и более старших детей. В то время как для маленьких с удалением желаемого объекта просто уменьшаются направленные на него силы, у более

старших, видимо, вступает в силу когнитивное структурирование поля, т. е. они понимают, что с увеличением расстояния до объекта инструментальные действия, такие, как использование орудий, становятся все более бесперспективными. В основе одних и тех же наблюдаемых (фенотипических) явлений – увеличения деятельности целенаправленного поведения при уменьшении физической удаленности от объекта цели – лежит в зависимости от возраста разный психологический (генотипический) механизм. Для старших детей удаленность объекта как психологическое расстояние в большей степени определяется структурой ведущих к цели возможных средств действия.

Согласно К. Левину, в этом случае окончательное прекращение попыток достичь цели также имеет разные основания. При преодолении любого барьера, т. е. любой области окружения, препятствующей достижению целевой области, в поле сил развиваются следующие события. Сначала в результате сопротивления сдерживаемая сила препятствия повышает интенсивность силы, направленной на целевой объект. Ребенок вынужден был бы бесконечно топтаться перед ним, если бы область барьера с ее сдерживающими силами постепенно не приобретала негативную валентность и не создавала негативного поля сил. Когда негативные силы поля начинают превышать позитивные, то ребенок отходит, удаляется от целевой области и, наконец, прекращает попытки ее достичь. Объяснение поведения младших детей полностью исчерпывается этим механизмом.

По мнению К. Левина, у более старших детей срабатывает еще один, когнитивный, процесс. Они понимают, что путь действия, на котором они находятся, не ведет к цели и переструктурируют поле соответственно средствам и цели. При этом они осознают, что совершенно независимо от пространственной близости желаемый объект недостижим, потому что настоящий барьер заключается в экспериментаторе, блокирующем подступы к цели. Положение К. Левина о когнитивном переструктурировании поля подтверждается данными об аффективном поведении. В то время как у совсем маленьких детей по мере приближения целевого объекта оно становится более выраженным, у старших физическое расстояние не влияет на аффективные реакции. Основой аффективных реакций является конфликт, который тем более выражен, чем ближе по величине противоположно направленные силы. Из этого можно заключить, что только для более старших детей искомая сила (и вместе с ней конфликт) независимо от пространственной близости целевого объекта остается одной и той же. Это предусматривает, однако, структурирование поля действия соответственно отношениям средств и целей, при этом обычная пространственная удаленность уже не имеет особого значения.

Кратко изложенное здесь теоретическое объяснение Левином данных Фаянс позволяет судить о возможностях применения модели окружения при анализе достаточно сложных феноменов. Большим достоинством теории

поля является уже одно только теоретическое указание на психологически различную интерпретацию внешне одинакового поведения у разных групп индивидов.

ТЕМА 4. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИЯХ НАУЧЕНИЯ: **ТЕОРИЯ РЕСПОНДЕНТНОГО И ОПЕРАНТНОГО** **ОБУСЛАВЛИВАНИЯ**

Основной постулат этой теории состоит в том, что почти всякое поведение усваивается в результате научения. Существенными чертами теорий научения являются ориентация на объективность и научную строгость, на проверяемость гипотез и экспериментальный контроль переменных. Ориентация на тщательные манипуляции с объективными переменными привела к смещению акцентов на *силы, внешние* по отношению к организму, в отличие от *внутренних сил*. Сторонники теории научения, манипулируют параметрами внешней среды и наблюдают последствия этих манипуляций в поведении. Ей уделяется внимание оказываются внешние стимулы. Предпочтение, которое бихевиоризм отдает внешним, средовым детерминантам, связано также с акцентом на **ситуативную специфичность** поведения. Бихевиористы считают, что, какая бы согласованность в поведении ни обнаруживалась, этим человек обязан сходству условий среды, в результате которых и возникают данные действия.

При рассмотрении поведенческого подхода к поведению следует различать две разновидности поведения: *респондентное и оперантное*.

Теория классического (респондентного) обусловливания

Респондентное поведение подразумевает характерную реакцию, вызываемую известным стимулом, который всегда предшествует первой во времени.

Хорошо знакомые примеры — это сужение или расширение зрачка в ответ на световую стимуляцию, подергивание колена при ударе молоточком по коленному сухожилию и дрожь при холоде. В каждом из этих примеров взаимоотношение между стимулом (уменьшение световой стимуляции) и реакцией (расширение зрачка) невольное и спонтанное, это происходит всегда. Также респондентное поведение обычно влечет за собой рефлекс, включающие автономную нервную систему. Однако респондентному поведению можно научить.

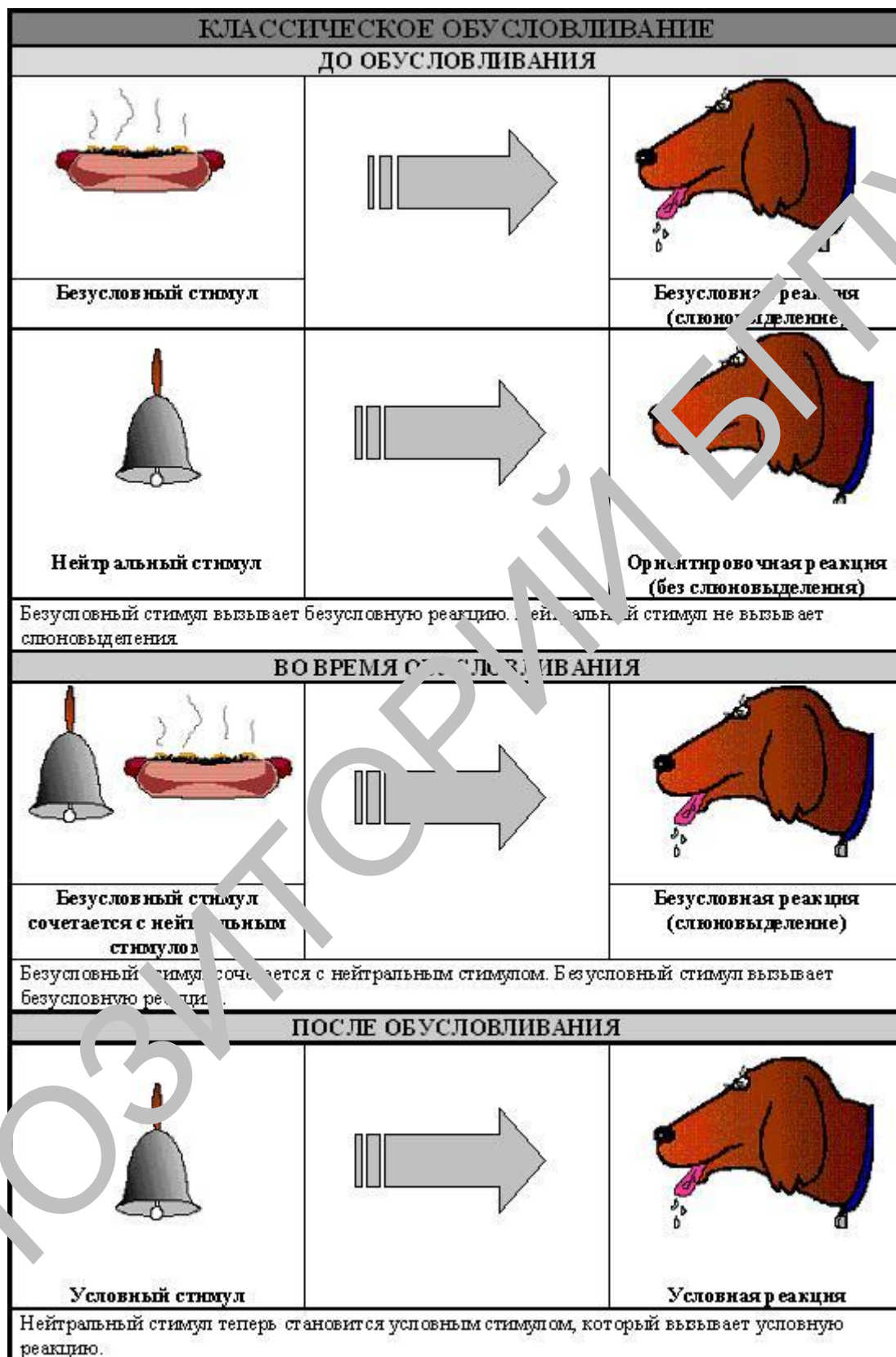
И.П. Павлов был русским физиологом, который в ходе своих исследований процесса пищеварения разработал метод изучения поведения и принципы научения, оказавшие глубокое воздействие на всю психологическую науку. В конце XIX — начале XX в. Павлов занимался исследованием секреции желудочного сока у собак. В ходе этих

экспериментов он, среди прочего, вкладывал некоторое количество корма в пасть собаки и измерял, сколько слюны выделяется в результате. Случайно он обратил внимание на то, что после нескольких таких опытов собака начинает выделять слюну на определенные стимулы еще до того, как пища попадает ей в рот. Слюноотделение происходило в ответ на такие сигналы, как появление миски с едой или появление человека, который обычно приносил пищу. Реакция слюноотделения, таким образом, оказывалась обусловленной раздражением, которое по предшествующему опыту ассоциировалось с едой.

Другими словами, раздражители (стимулы), которые первоначально не приводили к данной реакции (так называемые *нейтральные стимулы*), затем могли вызывать слюноотделение из-за того, что ассоциировались с кормом, который автоматически заставлял собаку выделять слюну. Это наблюдение натолкнуло И.П. Павлова на идею проведения вышеописанных исследований, в результате которых был открыт процесс, получивший название процесса выработки классического условного рефлекса, или процесса классического обусловливания.

Принципы классического обусловливания

И.П. Павлов первым открыл, что рефлекторное поведение может быть классически обусловленным. Суть процесса классического обусловливания в том, что изначально нейтральный стимул начинает вызывать реакцию благодаря своей ассоциативной связи со стимулом, который автоматически (безусловно) порождает такую же или очень похожую реакцию. Иначе говоря, собака выделяет слюну на первую же порцию корма, когда он попадает ей на язык. В этом случае нет никакой необходимости говорить о каком-то обусловливании или научении. На иллюстрации следующей далее можно видеть процесс классического обусловливания.



Еда может рассматриваться как *безусловный стимул (БС)*, а слюноотделение — как *безусловная реакция*, или *безусловный рефлекс (БР)*. Это происходит, потому что слюноотделение — автоматическая, рефлекторная реакция на пищу. Нейтральный стимул — например, звонок — не вызовет слюноотделение. Однако если в ряде опытов *непосредственно*

перед предложением пищи звонит звонок, то его звук сам по себе, без следующего за ним появления пищи может вызвать реакцию слюноотделения. В этом случае речь идет о процессе обусловливания, так как слюноотделение происходит вслед за звонком без предъявления пищи. В этом смысле звонок можно отнести к *условным стимулам (УС)*, а слюноотделение — к *условным реакциям*, или *условным рефлексам (УР)*.

И.П. Павлов обратил внимание, что на формирование условного рефлекса оказывает временное отношение между *БС* и *УС*. Было установлено, что максимальное обусловливание обычно происходит тогда, когда начало предъявления *УС* предшествует по времени предъявлению *БС* (*опережающее обусловливание*). Одновременное предъявление стимулов (*одновременное обусловливание*) обычно менее эффективно, а *запаздывающее обусловливание*, когда *БС* предъявляется перед *УС* — наименее эффективно.

Рефлексы могут быть обусловлены прямо или косвенно. Например, глазной мигательный рефлекс в ответ на струю воздуха (*БР*) может быть связан со звуковым сигналом (*УС*). Возникнет условный рефлекс мигания на звуковой стимул. Затем к звуковому сигналу можно добавить световой стимул (без струи воздуха) и тогда световой стимул становится условным. Такое формирование условного рефлекса И.П. Павлов назвал *обусловливанием второго порядка*. И.П. Павлов и его коллеги пробовали и обусловливание третьего порядка, однако отказались от этих экспериментов, так как обусловливание второго и третьего порядков оказались довольно слабыми и не долговременными.

И.П. Павлов считал, что определяющим условием повышения вероятности появления *УР* является *подкрепление*. Обратимся еще раз к экспериментам И.П. Павлова: предъявляется *УС* (например, зажигается лампочка), затем немедленно предъявляется *БС* (пища). После нескольких одновременных предъявлений света (*УС*) и пищи (*БС*) у собаки начинается выделение слюны (*УР*), уже при виде одного только света. Иными словами, собака привыкает определенным образом (слюновыделением) реагировать на условный раздражитель. Между светом и пищей вырабатывается ассоциативная связь. Этот процесс научения может происходить только в том случае, когда включение света сопровождается появлением пищи достаточное количество раз.

Несмотря на то, что вначале И.П. Павлов проводил эксперименты на животных, другие исследователи начали изучать основные процессы классического обусловливания на людях.

Выдающийся русский физиолог, невропатолог и психиатр В.М. Бехтерев являлся тем ученым, который стал заниматься проблемами формирования условных рефлексов в моторике. Основным открытием В.М. Бехтерева стали *сочетательные рефлексы*, выявленные в результате исследования моторных реакций.

В первых исследованиях по оборонительному обусловливанию на собаку надевали специальную упряжь, чтобы удерживать ее в станке, а к лапе прикрепляли электроды. Подача электрического тока (БУ) на лапу вызывала отдергивание лапы (БР), которое было рефлекторной реакцией животного. Если непосредственно перед ударом током несколько раз звонил звонок, то постепенно звук сам по себе (УС) был способен вызывать оборонительный рефлекс отдергивания лапы (УР).

Аналогичным образом можно выработать условные оборонительные реакции на первоначально нейтральные стимулы у человека. Б.М. Вхтерев обнаружил, что рефлекторные движения – например, отдергивание пальца от предметов, грозящих ударом электрического тока, – могут возникать не только под воздействием безусловных стимулов (например, удара электрического тока), но и под воздействием стимулов, которые сочетаются с исходным, – так, звук зуммера, звучащего во время удара электрического тока, вскоре заставляет испытуемого отдергивать палец.

Феномены респондентного обусловливания

Экспериментальная процедура, разработанная И.П. Павловым для изучения классического обусловливания, позволила ему исследовать целый ряд важных феноменов:

Генерализация. И.П. Павлов обнаружил, что условный рефлекс, который возник в ответ на один первоначально нейтральный стимул, будет ассоциироваться и с другими похожими стимулами.

Другими словами, реакция слюноотделения на звонок будет генерализована, обобщена, распространена и на другие звуки. Точно так же и оборонительная реакция отдергивания на звонок будет распространяться на другие звуки, напоминающие звонок. Например, замена звука звонка звуком голоса. В экспериментах Дж. Уотсона маленький Альберт стал бояться не только крысы, но и кошки, меха и других пушистых объектов.

Вместе с тем существует «градиент генерализации»: чем больше различие между первоначальным УС и новым УС, тем более слабой будет УР.

Дифференцировка. Дифференцировка (различение) – «обратная сторона» генерализации. Она основана на способности отличать УС от подобных, но незначительно отличающихся стимулов. Дифференцировка играет важную роль в адаптации: люди по-разному реагируют на тигра и домашнюю кошку.

Если в многократно повторяющихся опытах безусловный раздражитель следует только вслед за *некоторыми* нейтральными стимулами, то животное распознает разницу между стимулами. Например, если только за некоторыми звуками следуют удары током и рефлекторное отдергивание лапы, то собака может научиться различать звуки, за которыми следует удар током, от тех, за которыми он не следует.

Таким образом, если процесс генерализации приводит к согласованности реакций на похожие стимулы, то процесс дифференцировки приводит к большей специфичности реакций.

Угасание. Если условный стимул перестает хотя бы иногда сопровождаться последующим безусловным стимулом, то наступает постепенное ослабление обусловливания, или ослабление связи между стимулами. В то время как ассоциация нейтрального стимула с безусловным стимулом приводит к образованию условного рефлекса, многократное предъявление условного стимула без безусловного стимула приводит к угасанию условного рефлекса. Поэтому, для того чтобы собака продолжала выделять слюну на звонок, необходимо хотя бы время от времени совмещать звонок с последующим кормлением.

Самопроизвольное восстановление. Самопроизвольное восстановление может приводить к внезапному новому появлению УР через некоторое время после исчезновения. Было обнаружено, что если собаке дают длительный отдых в период угасания, то слюноотделение будет повторяться при звуке колокольчика через некоторое время. Это подкрепляет уверенность в том, что когда-то выработанные УР не исчезают навсегда.

Феномены обусловливания, полученные в экспериментальных условиях, приложимы и к эмоциональным переживаниям людей в обычных жизненных ситуациях. Для примера возьмем ребенка, которого покусала или сильно напугала собака. Страх ребенка перед данной собакой может распространяться теперь на всех собак – процесс генерализации. Предположим теперь, что с помощью ребенка начинает различать собак разных пород и начинает бояться собак только определенной породы – и это будет процесс дифференцировки. По прошествии времени ребенок может приобрести положительный опыт общения со всеми собаками, что приведет к угасанию реакции страха.

Таким образом, классическая модель обусловливания может оказаться очень полезной для понимания развития, сохранения и исчезновения многих наших эмоциональных реакций.

Респондентное обусловливание эмоциональных реакций

Ученым, который широко внедрил метод условных рефлексов в психологические исследования, стал Дж. Уотсон. Он описывал условные рефлексы в терминах, связанных с раздражителями. Условный рефлекс вырабатывается тогда, когда реакция связывается или ассоциируется со стимулом, отличным от того, который первоначально вызывал эту реакцию. Дж. Уотсон выбрал этот подход, потому что он обеспечивал объективные методы исследования и анализа поведения – а именно сведение поведения к единичным парам «стимул-реакция» (S–R). Поскольку все поведение можно свести к этим элементарным составляющим, метод условных рефлексов

делал возможным проведение исследований сложного человеческого поведения в лабораторных условиях.

В исследованиях, которые сегодня считаются классическими, Дж. Уотсон изучал стимулы, которые вызывали у младенцев эмоциональные ответные реакции. Он выяснил, что младенцы демонстрируют три основные эмоциональные реакции: страх, гнев и любовь. Страх порождается громкими звуками и внезапной потерей поддержки; гнев – ограничением свободы движений; любовь – ласками, прикосновениями, укачиванием и поглаживанием.

Дж. Уотсон также выявил типичные образцы поведения, соответствующие каждому стимулу. Он полагал, что страх, гнев и любовь являются единственными эмоциональными реакциями, которые возникают не в процессе научения. Прочие человеческие эмоциональные реакции состоят из этих трех основных эмоций и формируются в процессе выработки условных рефлексов. Нередко они могут оказаться связанными с такими стимулами, которые исходно не вызывали подобных реакций.

Дж. Уотсон и Р. Райнер наглядно продемонстрировали правильность теории выработки эмоциональной реакции с помощью условных рефлексов в ходе экспериментального исследования, проведенного с одиннадцатимесячным Альбертом, которого научили бояться белой крысы, хотя до начала эксперимента он такого страха не испытывал (J. Watson, R. Rayner, 1920).

М.К. Джоунс заинтересовалась исследованиями Дж. Уотсона, задумалась о том, можно ли с помощью условных рефлексов избавить ребенка от страхов. Она предприняла исследование, которое стало еще одним классическим примером в истории психологии. Исследования М.К. Джоунс считаются провозвестниками Бихевиоральной терапии (то есть применения принципов научения для коррекции неадекватного поведения).

Вместе с тем Дж. Уотсон считал, что психология, как наука о поведении, должна иметь дело только с теми действиями, которые можно объективно описать, не прибегая к менталистическим концепциям и терминологии. Несмотря на попытки свести поведение к единичным парам «стимул-реакция», Дж. Уотсон считал, что необходимо изучать поведение организма в целом. Реакции могут быть как простейшими, так и более сложными, для обозначения которых он применял термин «акт». Он полагал, что акты реакций представляют собой ответную реакцию организма, выраженную движениями в пространстве.

Это свидетельствует о том, что Дж. Уотсон воспринимал акт реакции в терминах достижения определенного результата – воздействия на окружающую среду, а не как набор моторных или железистых реакций низшего уровня.

Важным нововведением Дж. Уотсон было разделение реакций на *явные* или *неявные*. Причем явные реакции являются внешними и непосредственно наблюдаемыми, а неявные (сокращения внутренних органов, выделения

желез, нервные импульсы и т. д.) – происходят внутри организма. Несмотря на то, что такие движения не являются внешними, они также считаются элементами поведения.

Кроме того, подобно реакциям, стимулы могут быть как простыми, так и сложными. Так длина световой волны, оказывающая воздействие на сетчатку глаза, считается относительно простым раздражителем, но раздражители могут быть и физическими объектами, и более сложными ситуациями (то есть комбинацией различных специфических стимулов). Подобно тому, как комбинация реакций, участвующих в действии, может быть сведена к отдельным составляющим, так и стимулирующая ситуация может быть разложена на составные компоненты.

Таким образом, Дж. Уотсон, считал, что бихевиоризм имеет дело со всем организмом в целом, со всеми его связями с окружающей средой. Путем анализа совокупностей пар «стимул–реакция» и разложения их на элементарные составляющие можно разработать определенные законы поведения.

Модификация схемы respondentного обусловливания

Другой представитель бихевиоризма Э.Ч. Толмен строил свои исследования поведения с учетом целенаправленности или ориентации на достижение определенной цели. Любое поведение направлено на достижение некоторой цели, на освоение некоторых средств. Крыса неоднократно и настойчиво проходит лабиринт, всякий раз делая все меньше ошибок, чтобы быстрее добраться до выхода. Иначе говоря, крыса учится, и сам факт обучения – для крысы или для человека – является объективным поведенческим свидетельством наличия цели.

Э.Ч. Толмен считал, что инициирующее причинное поведение и окончательное результирующее поведение должны быть объективно наблюдаемыми и пригодными для описания в терминах операций. Он предположил, что причины поведения включают пять основных независимых переменных: стимулы окружающей среды, психологические побуждения, наследственность, предшествующее обучение и возраст. Поведение является функцией всех этих переменных (Д.П. Шульц, Ю.С. Шульц, 1998).

Между этими наблюдаемыми независимыми переменными и результирующим ответным поведением (зависимой наблюдаемой переменной) Э.Ч. Толмен ввел набор ненаблюдаемых факторов, которые назвал *промежуточными переменными*. Эти промежуточные переменные фактически являются детерминантой поведения. Они представляют собой те внутренние процессы, которые связывают стимулирующую ситуацию с наблюдаемой реакцией. Формула бихевиоризма $S-R$ (стимул-реакция) теперь должна читаться как $S-O-R$. Промежуточными переменными является все, что связано с O , то есть с организмом, и формирует данную поведенческую

реакцию на данный стимул. Он предложил следующую схему поведения: *стимулирующий фактор (внешний стимул) ® внутренний стимул поведения (внутренняя психическая реакция на внешний стимул, вторичный неосознаваемый стимул, источник действия) ® объект поведения ® поведенческий акт*. Эта последовательность является аналогичной физиологическим понятиям: внешний стимул, рецептор, проводник (направляющий процесс) и эффектор (спецификатор, исполнительный элемент).

Кроме того Э.Ч. Толмен внес определенный вклад в теорию научения. Он считал, что повторяющееся выполнение одного и того же задания усиливает создаваемые связи между факторами окружающей среды и ожиданиями организма. Таким путем организм познает окружающий его мир. Э.Ч. Толмен называл эти создаваемые научением связи *гештальт-знаками*, которые вырабатываются в ходе многократного выполнения какого-либо действия. Например, если ожидания крысы оправдываются, и она действительно находит пищу, то знак гештальта (то есть признак, ассоциирующийся с некоторой точкой выбора) получает подкрепление. Таким образом, животное вырабатывает целую сеть гештальт-знаков по всем точкам выбора в лабиринте. Э.Ч. Толмен назвал это *когнитивной картой*. Эта схема представляет собой то, что выучило животное, а именно когнитивную карту лабиринта, а вовсе не набор некоторых моторных навыков (Д.П. Шульц, Э.С. Шульц, 1990).

Э.Ч. Толмен доказал эти идеи экспериментально. Был использован лабиринт крестообразной формы (рисунок 6). Крысы одной группы всегда находили пищу на одном и том же месте, даже если для того, чтобы добраться до пищи, им при разных точках входа приходилось иногда поворачивать не направо, а налево. Моторные реакции отличались, но пища оставалась на том же самом месте.

Крысы второй группы должны были всегда повторять одни и те же движения, но пища всякий раз находилась в другом месте. Например, начиная путь с одного конца крестообразного лабиринта, крысы находили пищу, только повернув в точке выбора направо; если же крысы входили в лабиринт с противоположной стороны, то для того, чтобы найти пищу, им все равно надо было повернуть направо.

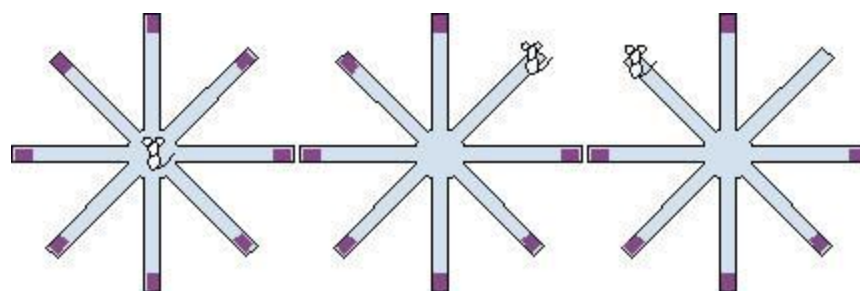


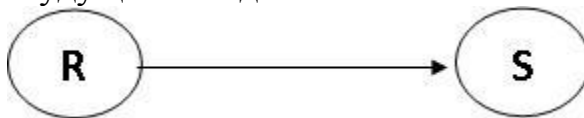
Рисунок 6 – Крестообразный лабиринт

Результаты эксперимента показали, что крысы из первой группы, то есть те, которые изучили место действия, ориентировались гораздо лучше, чем крысы из второй группы, которые заучивали реакции. Э.Ч. Толмен пришел к выводу, что аналогичное явление наблюдается и у тех людей, которые хорошо знают свои окрестности или город. Они могут пройти из одной точки в другую различными маршрутами, поскольку в их мозге сформирована когнитивная карта местности.

Другой эксперимент исследовал латентное научение, то есть такое научение, которое невозможно наблюдать в то время, когда оно фактически происходит. Голодную крысу поместили в лабиринт и предоставили ей возможность свободно бродить по нему. Сначала в лабиринте не было никакой пищи. После нескольких неподкрепленных попыток крысе дали возможность найти пищу. После этого скорость прохождения крысой лабиринта резко возросла, что показало наличие некоторого научения в период отсутствия подкрепления. Показатели этой крысы очень быстро достигли такого же уровня, что и у крыс, получающих подкрепление при каждой попытке.

Теория оперантного обусловливания

Репондентное поведение, возникающее на основе классического обусловливания (И.П. Павлов, Дж. Уотсон) называется *обусловливанием типа S*, чтобы подчеркнуть важность стимула, который появляется до реакции и выявляет ее. Однако, выдающийся психолог Б.Ф. Скиннер полагал, что в целом поведение животных и человека нельзя объяснить в терминах классического обусловливания. Напротив, он делал акцент на поведении, не связанном с какими-либо известными стимулами. Другой отличительной особенностью теории Б.Ф. Скиннера была идея о том, что на поведение воздействуют стимульные события, которые наступят после него, а именно — его последствия. Так как этот тип поведения предполагает, что организм активно воздействует на окружение с целью изменить события каким-то образом, Б.Ф. Скиннер определил его как *оперантное поведение*. Он также называл его *обусловливание типа R*, чтобы подчеркнуть воздействие реакции на будущее поведение.



На научные воззрения Б.Ф. Скиннера большое влияние оказали экспериментальные работы, выполненные Э.Л. Торндайком, разработавшего объективную, механистическую теорию научения, в которой основное влияние уделялось внешнему поведению.

В результате проведенных исследований Э.Л. Торндайк (T.L. Thorndike, 1905) обобщил в нескольких законах:

Закон эффекта: любое действие, вызывающее в данной ситуации удовлетворение, ассоциируется с данной ситуацией, так что, когда она

возникает вновь, появление этого действия становится более вероятным, чем прежде. Напротив, любое действие, вызывающее дискомфорт, отделяется от данной ситуации, так что, когда он возникает вновь, появление этого действия становится менее вероятным. Любое действие, вызывающее удовлетворение, ассоциируется с данной ситуацией, так что, когда она возникает вновь, появление этого действия становится более вероятным, чем прежде. Позднее Э.Л. Торндайк провел исследование закона эффекта в рамках экспериментов, в которых в качестве испытуемых привлекались люди. Результаты исследований показали, что поощрение реакции действительно приводит к ее укреплению, но наказание не дает очевидного негативного результата для проведения параллели. Это побудило Э.Л. Торндайка пересмотреть закон эффекта, чтобы сделать больший акцент на поощрении, нежели на наказании.

Закон упражнения: согласно этому закону утверждается, что в каждой конкретной ситуации любая реакция начинает ассоциироваться с этой ситуацией. Чем чаще реакция проявляется в той или иной ситуации, тем теснее становится ассоциативная связь. И наоборот, если реакция в течение длительного времени не практикуется, то ассоциативная связь ослабевает. Иначе говоря, повторение ответной реакции в конкретной ситуации приводит к ее усилению. Более поздние исследования убедили Э.Л. Торндайка в том, что благоприятные последствия реакции (то есть ситуация, которая приносит удовлетворение) являются более эффективными, чем простое многократное повторение.

Закон готовности – упражнения изменяют готовность организма к проведению нервных импульсов.

Закон ассоциативного сдвига — если при одновременном действии раздражителей один из них вызывает реакцию, то другие приобретают способность вызывать ту же самую реакцию.

Процесс оперантного обусловливания

Ключевой структурная единица скиннеровского подхода является *реакция*. Реакции можно ранжировать от *простых рефлекторных реакций* (например, слюноотделение на пищу, вздрагивание на громкий звук) до *сложного паттерна поведения* (например, решение математической задачи, скрытые формы агрессии). **Реакция** – это внешняя, наблюдаемая часть поведения, которую можно связать с событиями окружающей среды. Сущность процесса научения – это установление связей (ассоциаций) реакций с событиями внешней среды.

В своем подходе к научению Б.Ф. Скиннер проводил различие между реакциями, которые вызываются четко определенными стимулами (например, мигательный рефлекс в ответ на дуновение воздуха), и реакциями, которые нельзя связать ни с одним стимулом. Эти реакции второго типа порождаются самим организмом и называются **оперантами**.

Б.Ф. Скиннер считал, что стимулы среды не принуждают организм вести себя определенным образом и не побуждают его действовать. Исходная причина поведения находится в самом организме. Б.Ф. Скиннер писал: «Не существует внешнего побуждающего стимула к оперантному поведению, оно просто происходит, осуществляется. С точки зрения теории оперантного обусловливания операнты порождаются организмом. Собака идет, бежит, «возится» с кем-то; птица летит; обезьяна прыгает с дерева на дерево; человеческий детеныш лепечет. В любом случае поведение происходит без воздействия какого-то специального побуждающего стимула. Производить оперантное поведение – это заложено в биологической природе организма».

Оперантное поведение (вызванное оперантным научением) определяется событиями, которые следуют за реакцией. То есть за поведением идет следствие, и природа этого следствия изменяет тенденцию организма повторять данное поведение в будущем. Например, катание на роликовой доске, игра на фортепиано, метание дротиков и написание собственного имени — это образцы оперантной реакции, или операнты, контролируемые результатами, следующими за соответствующим поведением. Это произвольные приобретенные реакции, для которых не существует стимула, поддающегося распознаванию. Б. Скиннер понимал, что бессмысленно рассуждать о происхождении оперантного поведения, так как нам неизвестны стимул или внутренняя причина, ответственная за его появление. Оно происходит спонтанно.

Если последствия благоприятны для организма, тогда вероятность повторения операнта в будущем усиливается. Когда это происходит, говорят, что последствия подкрепляются, и оперантные реакции, полученные в результате подкрепления (в смысле высокой вероятности его появления) обусловились. Сила позитивного подкрепляющего стимула таким образом определяется в соответствии с его воздействием на последующую частоту реакций, которые непосредственно предшествовали ему.

И наоборот, если последствия реакции не благоприятны и не подкреплены, тогда вероятность получить оперант уменьшается. Б.Ф. Скиннер предполагал, что, следовательно, оперантное поведение контролируется *негативными последствиями*. По определению, негативные, или авersive, последствия ослабляют поведение, порождающее их, и усиливают поведение, устраняющее их.

Б.Ф. Скиннер считал, что оперантное поведение характерно для повседневного научения. Поскольку поведение, как правило, носит оперантный характер, то наиболее эффективным подходом к науке о поведении является изучение обусловливания и угасания оперантного поведения.

Для того чтобы изучать оперантное поведение в лаборатории, Б.Ф. Скиннер придумал простую процедуру, названную *свободным оперантным методом*. Классическая экспериментальная демонстрация заключалась в нажатии на рычаг в скиннеровском ящике (рисунок 7).



Рисунок 7 – «Скиннеровский ящик» (или как его называл сам автор – аппарат оперантного формирования условных рефлексов)

В этом эксперименте крыса, лишенная пищи, помещалась в ящик и получала полную возможность исследовать его. Сначала крыса демонстрировала множество оперантов: топила, принохивалась, почесывалась, чистила себя и мочилась. Такие реакции не вызывались никаким узнаваемым стимулом; они были спонтанны. В ходе исследований она неизбежно должна была задеть рычажок (педаль), который приводил в действие механизм, выдвигающий полочку с пищей. Так как реакция нажатия рычага первоначально имела низкую вероятность возникновения, ее следует считать чисто случайной по отношению к питанию; то есть нельзя предсказать, когда крыса будет нажимать на рычаг, и невозможно заставить ее делать это. После получения нескольких порций пищи, которые должны были служить подкреплением, у крысы довольно быстро формировался условный рефлекс. Следует обратить внимание, что поведение крысы (нажатие на рычаг) оказывает воздействие на окружающую среду и является инструментом приобретения пищи, то есть приобретет, в конце концов, высокую вероятность проявления в такой особой ситуации. Зависимая переменная в этом эксперименте проста и понятна: это скорость реакции.

Типы подкреплений

Одним из примечательных идей скиннеровской теории обусловливания является понятие подкрепления. Уже первые исследования в «скиннеровском ящике» с нажатием рычага продемонстрировали значение подкрепления для оперантного поведения.

Подкрепление (punishment) – это любое событие (стимул), которое следует за реакцией и увеличивает вероятность ее появления. Когда крыса, например, нажимает на рычажок, то это поведение является оперантным, и если оно сопровождается подкреплением, таким, как еда, то вероятность нажатия на рычажок возрастает. В соответствии с этим взглядом, подкрепление усиливает то поведение, за которым следует.

Очень важным является то, что **стимулы**, которые изначально не являются подкреплениями, могут превратиться в таковые благодаря ассоциированию с другими подкреплениями. Некоторые стимулы, такие, как деньги, становятся **генерализованным подкреплением**, поскольку они обеспечивают доступ к множеству других видов подкрепления.

Здесь важно понимать, что подкрепление определяется через его воздействие на поведение — а именно через **рост вероятности поведенческой реакции**. Часто трудно точно определить, что может послужить таким подкреплением, так как оно варьирует от индивида к индивиду, от организма к организму.

Выделяют два типа подкрепления — первичное и вторичное. **Первичное подкрепление** — это любое событие или объект, сами по себе обладающие подкрепляющими свойствами. Таким образом, они не требуют предварительной ассоциации с другими подкреплениями, чтобы удовлетворить биологическую потребность. Первичные подкрепляющие стимулы для людей — это пища, вода, физический комфорт и секс. Их ценностное значение для организма не зависит от обучения. **Вторичное, или усвоенное подкрепление**, — это любое событие или объект, которые приобретают свойство осуществлять подкрепление посредством тесной ассоциации с первичным подкреплением, обусловленным прошлым опытом организма. Примерами общих вторичных подкрепляющих стимулов у людей являются деньги, внимание, привязанности и хорошие оценки.

Феномен оперантного обусловливания

Логическим расширением принципа подкрепления является то, что поведение, усиленное в одной ситуации, с большой долей вероятности повторится, когда организм столкнется с другими ситуациями, напоминающими ее.

Генерализация стимулов. В теории Б.Ф. Скиннера тенденция подкрепленного поведения распространяться на множество схожих ситуаций называется **генерализацией стимула**. Обобщение стимула может быть результатом неприятного жизненного опыта. Характерным для условного подкрепления является то, что оно генерализуется, если объединяется с более чем одним первичным подкреплением. Следует рассмотреть некоторые из наиболее часто встречающихся генерализованных подкреплений в человеческой жизни.

Деньги. Особенно показательный пример, поскольку сама по себе «кучка бумажек» не может удовлетворить какое-либо из первичных человеческих потребностей. Однако, благодаря системе культурного обмена деньги являются мощным и сильным фактором для получения множества благ и удовольствий. Например, деньги позволяют человеку покупать пищу, одежду, машины, получать медицинскую помощь и образование.

Социальные подкрепляющие стимулы. Это особый класс генерализованных условных подкрепляющих стимулов, определяющих сложную систему межличностных отношений. Это могут быть лесть, внимание, похвала, социальное одобрение, привязанности, подчинение себе других и пр. Эти стимулы часто действуют очень сложно и едва уловимо, но они существенны для человеческого поведения в разнообразных ситуациях. Например, внимание и одобрение значимого другого – родителей, учителя, начальника, возлюбленного – для многих людей особенно эффективный генерализованный условный стимул, который может содействовать ярко выраженному поведению привлечения внимания.

Б.Ф. Скиннер полагал, что условные подкрепляющие стимулы очень важны в контроле поведения человека. Он также отмечал, что каждый человек проходит уникальную науку научения, и вряд ли всеми людьми управляют одни и те же подкрепляющие стимулы. Возможные вариации в поведении, поддержанные как позитивными, так и негативными условными подкрепляющими стимулами, бесконечны.

Различение стимулов. Различение стимула, составная часть обобщения, – это процесс научения реагировать адекватным образом в различных ситуациях окружения. Способность к различению приобретается через подкрепление реакций в присутствии одних стимулов и неподкрепление их в присутствии других стимулов. Различительные стимулы таким образом предоставляют человеку возможность предвидеть вероятные результаты, связанные с изъяснением особой оперантной реакции в различных социальных ситуациях. Вместе с тем, индивидуальные вариации различительной способности зависят от уникального прошлого опыта различных подкреплений.

Угасание реакций. Когда подкрепление больше не поступает, реакция становится все менее и менее частой; этот процесс получил название «оперантного угасания».

Б.Ф. Скиннер предположил, что здоровое личностное развитие происходит в результате взаимодействия генерализирующей и различительной способностей, с помощью которых человек регулирует свое поведение так, чтобы максимизировать позитивное подкрепление и минимизировать наказание.

Режимы подкрепления

Для Б.Ф. Скиннера подкрепить поведение означает осуществить манипуляцию, меняющую вероятность такого поведения в будущем. Поэтому его особый интерес был сосредоточен в основном на изучении особенностей (реакций и их связей с процентами подкреплений) и интервалами между ними, т.е. на изучении **режимов подкрепления**.

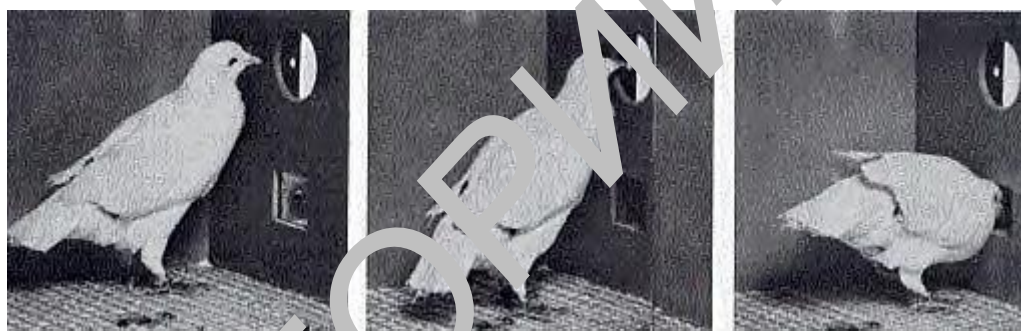
Как уже отмечалось, суть оперантного научения состоит в том, что подкрепленное поведение стремится повториться, а поведение

неподкрепленное или наказуемое имеет тенденцию не повторяться или подавляться.

Поведение становится понятным, если его можно контролировать, внося определенные изменения в условия среды. Понять поведение – значит управлять им. Управление поведением, осуществляется через выбор типа реакции, которую необходимо подкрепить, и определения степени вероятности ее повторного появления. Скорость, с которой оперантное поведение приобретает и сохраняется, зависит от режима применяемого подкрепления.

Режим подкрепления — правило, устанавливающее вероятность, с которой подкрепление будет происходить. Режим подкрепления можно построить, опираясь на два параметра: задавая определенный временной интервал или *определенный интервал реакций*.

Режимы подкрепления изучались Б.Ф. Скиннером в экспериментах на голубях в специально оборудованной камере («ящик»),



Самым простым правилом, относящимся к первому параметру, является предъявление подкрепления каждый раз, когда организм дает желаемую реакцию. Это называется *режимом непрерывного подкрепления* и обычно используется на начальном этапе любого оперантного научения, когда организм учится производить правильную реакцию.

В большинстве ситуаций повседневной жизни, однако, это либо неосуществимо, либо неэкономично для сохранения желаемой реакции, так как подкрепление поведения бывает не всегда одинаковым и регулярным. В большинстве случаев социальное поведение человека подкрепляется только иногда. Например, ребенок плачет неоднократно, прежде чем добьется внимания матери. Ученый много раз ошибается, прежде чем приходит к правильному решению трудной проблемы. В обоих этих примерах неподкрепленные реакции встречаются до тех пор, пока одна из них не будет подкреплена.

В случае если задается интервал времени или реакций, т.е. определенное соотношение времени и реакций или подкреплений и реакций, подкрепления появляются после того, как прошло какое-то время или выполнено определенное число реакций (например, нажатий на рычаг или на ключ) – *режим интервального подкрепления*.

Таким образом, подкрепления не обязательно следуют после каждого ответа, а могут подаваться лишь время от времени. Более того, подкрепления могут подаваться в регулярном, или *фиксированном*, режиме – всегда через определенный интервал времени или всегда после определенного количества реакций, либо их можно подавать в *переменном* режиме – то через одну минуту, то через две, то после пары реакций, то после серии реакций. Каждая схема, или режим подкрепления, как правило, стабилизирует поведение по-разному.

Б.Ф. Скиннер тщательно изучал, как режим *прерывистого*, или *частичного*, подкрепления влияет на оперантное поведение. Хотя возможны многие различные режимы подкрепления, их все можно классифицировать в соответствии с двумя названными основными параметрами:

1) подкрепление может иметь место только после того, как истек определенный или случайный временной интервал с момента предыдущего подкрепления (так называемый режим *временного подкрепления*),

2) подкрепление может иметь место только после того, как с момента подкрепления было получено определенное или случайное количество реакций (режим *пропорционального подкрепления*).

В соответствии с этими двумя параметрами выделяют четыре основных режима подкрепления (Таблица 1).

Таблица 1.

Режимы подкрепления		
Пропорциональные режимы		
Режим с фиксированной пропорцией	подкрепление дается после определенного количества реакций	
Режим с вариативной пропорцией	Подкрепление дается после определенного количества реакций, количество которых непредсказуемо варьируется	
Интервальные режимы		
Режим с фиксированным интервалом	Подкрепление дается через определенное время, прошедшее после предыдущего подкрепления	
Режим с вариативным интервалом	Подкрепление дается через определенное время, прошедшее после предыдущего подкрепления, при этом продолжительность интервалов непредсказуемо варьируется	

1. *Режим подкрепления с фиксированной пропорцией (ФП)*. В данном режиме организм подкрепляется по наличию заранее определенного или «постоянного» числа соответствующих реакций. Если это число составляет 5, то это значит, что подкрепление последует по совершении 5 реакций, если оно равно 50, потребуется совершить 50 реакций, и т. д. Было установлено,

что, чем выше пропорция, тем с большей частотой организм реагирует, особенно если его первоначально тренировали при относительно низком коэффициенте, а затем непрерывно увеличивали коэффициент до величины 100. Пожалуй, самая примечательная особенность поведения при режиме с ФП состоит в том, что сразу после очередного подкрепления в росте реакций наступает пауза (рисунок 8). Трудно начать совершать какие-то действия сразу после того, как сделано их достаточно, чтобы получить вознаграждение.

Режим ФП обычно устанавливает чрезвычайно высокий оперантный уровень, так как чем чаще организм реагирует, тем большее подкрепление он получает. Считается, что этот режим лучший для освоения нового поведения.

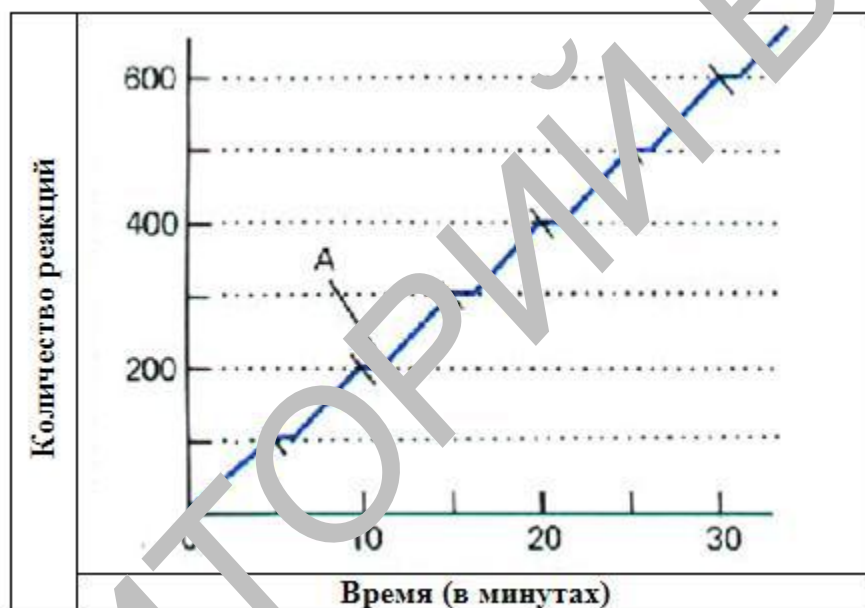


Рисунок 8 – Режим подкрепления с фиксированной пропорцией

2. *Режим подкрепления с фиксированным интервалом (ФИ).* В режиме подкрепления с постоянным интервалом организм подкрепляется после того, как твердо установленный или «постоянный» временной интервал проходит с момента предыдущего подкрепления. Например, при данном режиме подкрепление дается только по истечении 5 минут после последней подкрепленной реакции; реакции в течение этого пятиминутного интервала проходят без последствий (рисунок 9). Любопытно, что режим ФИ дает низкую скорость реагирования сразу после того, как получено подкрепление – феномен, названный *паузой после подкрепления*. Это показательно для студентов, испытывающих трудности при обучении в середине семестра (предполагается, что они сдали экзамен хорошо), так как следующий экзамен будет еще нескоро. Они буквально делают перерыв в обучении. Примечательно, что эта пауза, возникающая сразу после подкрепления, может быть даже длиннее, чем пауза при режиме ФП.

Еще одна особенность реагирования при режиме ФИ – это возрастание частоты реакций по мере приближения окончания периода. Например,

еженедельная выдача денег ребенку на карманные расходы образует ФИ форму подкрепления. Университеты обычно работают в соответствии с временным режимом ФИ. Экзамены устанавливаются на регулярной основе и отчеты об академической успеваемости издаются в установленные сроки.

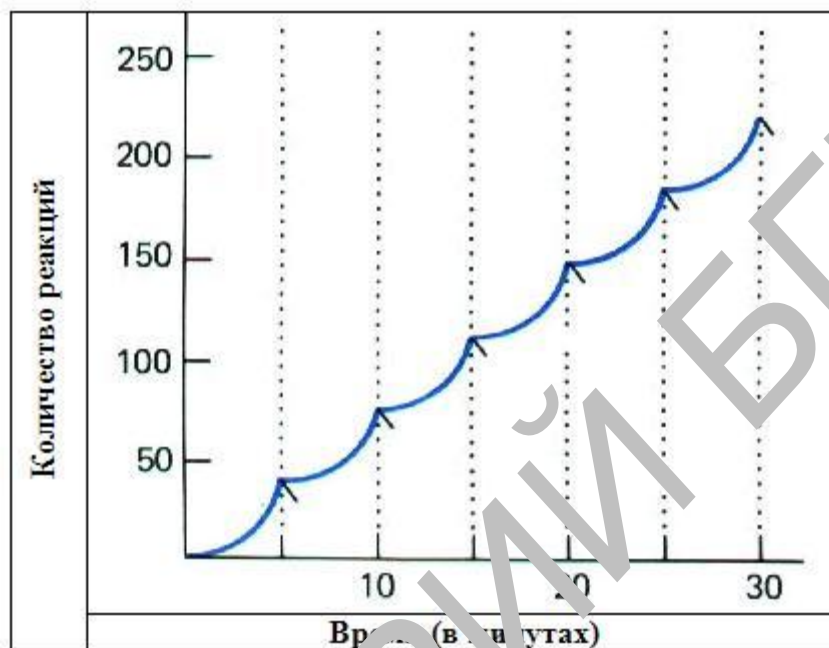


Рисунок 9 – Режим подкрепления с фиксированным интервалом

3. *Режим подкрепления с вариативной пропорцией (ВП).* В этом режиме организм подкрепляется на основе какого-то в среднем предопределенного, но не предсказуемого числа реакций. Этот режим считается наиболее эффективным, если необходимо поддерживать поведение в течении длительного времени. Так, при режиме ВП количество реакций, требуемых для подкрепления, иногда составляет 1, иногда 10, а в среднем 5. В отличие от поведения при режиме с ФИ, при режиме с ВП не наблюдается пауз в росте реакций (рисунок 10), предположительно потому, что у организма не возможности определить, что подкрепление появится нескоро.

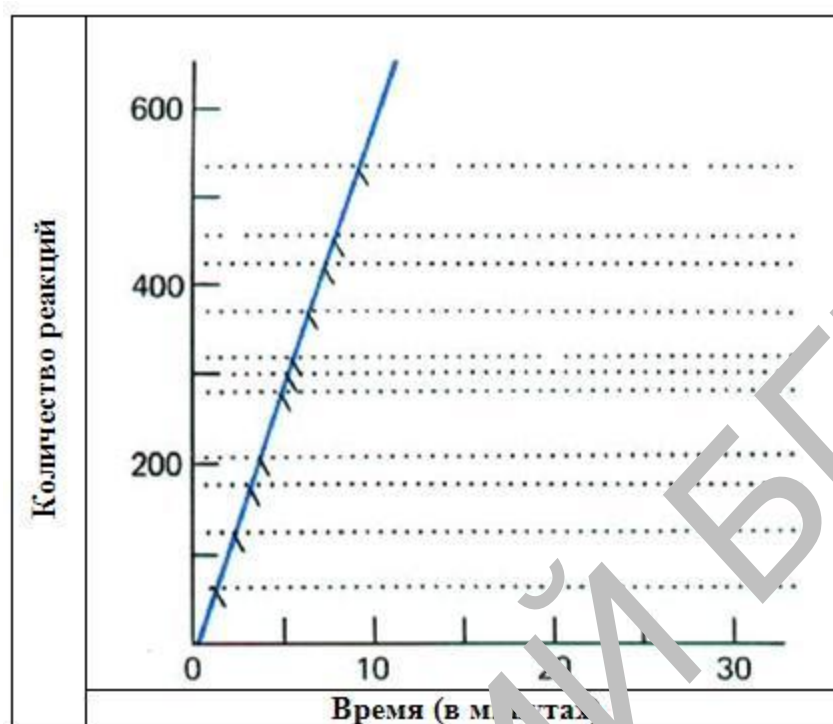


Рисунок 10 – Режим подкрепления с вариативной пропорцией

4. *Режим подкрепления с вариативным интервалом (ВИ).* В этом режиме организм получает подкрепление после того, как проходит неопределенный временной интервал, длительность которого непредсказуема. Подобно режиму СИ, подкрепление при этом условии зависит от времени. Однако время между подкреплениями по режиму ВИ варьирует вокруг какой-то средней величины, а не является точно установленным. Как правило, скорость реагирования при режиме ВИ является прямой функцией примененной длины интервала: короткие интервалы порождают высокую скорость, а длинные интервалы порождают низкую скорость. Также при подкреплении в режиме ВИ организм стремится установить постоянную скорость реагирования, и при отсутствии подкрепления реакции угасают медленно. В конечном итоге, организм не может точно предвидеть, когда будет следующее подкрепление (рисунок 11).

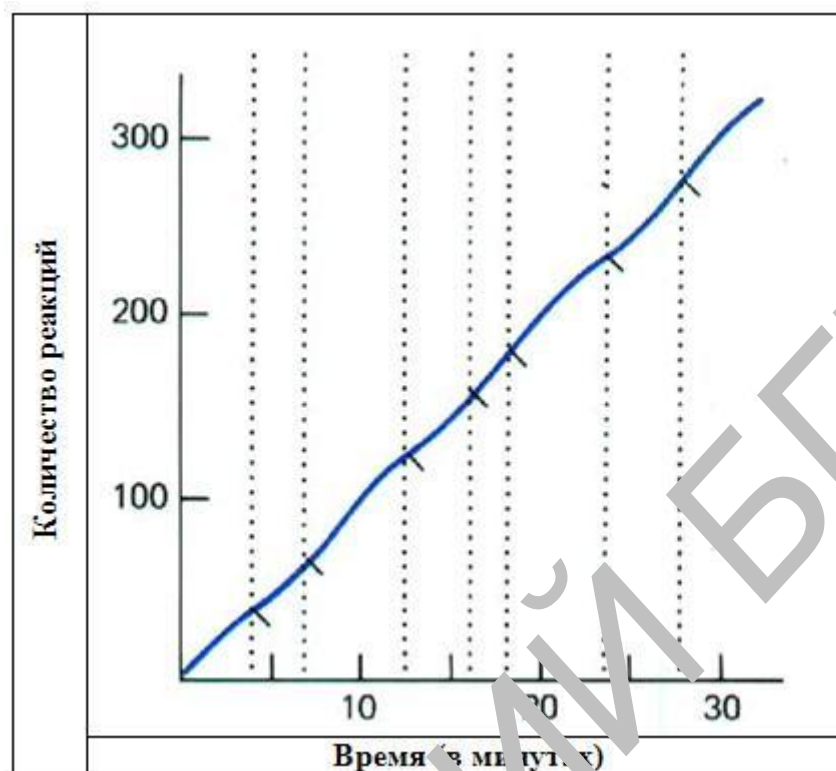


Рисунок 11 – Режим подкрепления с вариативным интервалом

В повседневной жизни режим ВИ встречается нечасто, хотя несколько его вариантов можно наблюдать. В качестве примера режима ПИ в повседневной жизни можно привести дозванивание по занятому номеру. Чтобы получить подкрепление (дозвониться), надо подождать какое-то время после последней реакции (звонка номера); сколько придется ждать в целом — непредсказуемо. Родители, например, может хвалить поведение ребенка довольно произвольно, рассчитывая, что ребенок будет продолжать вести себя соответствующим образом и в неподкрепленные интервалы времени. Подобно этому, преподаватели, которые дают «неожиданные» контрольные работы, частота которых варьирует от одной в три дня до одной в три недели, в среднем одна в две недели, используют режим ВИ. При этих условиях от студентов можно ожидать сохранения относительно высокого уровня прилежания, так как они никогда не знают, в какой момент будет следующая контрольная работа.

Как правило, режим ВИ порождает более высокую скорость реагирования и большую сопротивляемость угасанию, чем режим ПИ.

Кроме того, в результате экспериментов Б.Ф. Скиннер выявил целый ряд закономерностей:

- чем короче временной интервал между подкреплениями, тем чаще животное проявляет обусловленную реакцию и, наоборот, по мере того, как увеличивается интервал между подкреплениями, частота реакции снижается;
- проявление условной реакции угасает с большей скоростью, если имело место непрерывное подкрепление, которое затем резко было прекращено, чем в том случае, когда подкрепление выдавалось с перерывами

(например, некоторые голуби демонстрировали до десяти тысяч реакций без подкрепления, если исходно у них был сформирован условный рефлекс на основе периодического, прерывистого подкрепления);

- животные, получающие поощрение по схеме с фиксированной частотой, реагируют намного интенсивнее, чем те, которые получают подкрепление по схеме с фиксированным интервалом.

По сути, теория оперантного научения представляет собой изощренную формулировку основных принципов дрессировки животных. Сложное поведение *формируется* через процесс **последовательных приближений**, т.е. сложные действия вырабатываются благодаря подкреплению тех элементов поведения, которые соответствуют той, конечной форме поведения, которую хотят получить.

Однако вскоре стало очевидным, что стандартная методика оперантного научения плохо подходила для большого числа сложных оперантных реакций, которые могли спонтанно встречаться с животными. Вероятностью, равной почти нулю.

В сфере поведения человека, например, сомнительно, что с помощью общей стратегии оперантного научения можно было бы успешно научить пациентов психиатрического отделения приобретать соответствующие навыки межличностного общения.

Для того чтобы облегчить эту задачу, Б.Ф. Скиннер (1953) придумал методику, при которой психологи могли эффективно и быстро уменьшить время, требуемое для обусловливания почти любого поведения в том

Процесс последовательного приближения

Процесс формирования, или процесс постепенного приближения, наиболее часто используется при обучении животных. Сложные трюки, демонстрируемые цирковыми дрессировщиками постепенно выстраиваются в последовательность выученных реакций с помощью подкрепления определенных действий, которые затем связываются между собой или соединяются в цепочки. То, что начинается с усвоения отдельных движений, в конце концов превращается в демонстрацию цирковой публике сложных последовательностей действий. Животное непременно вознаграждается за свое поведение, но итоговая награда ставится в зависимость от исполнения всей серии первоначально усвоенных действий. Аналогичным образом с помощью последовательных приближений можно выработать сложное поведение у человека.

наборе, которым располагал человек. Эта методика, названная *методом успешного приближения*, или *формированием поведения*, состоит из подкрепления поведения, наиболее близкого к желаемому оперантному поведению. К этому приближаются шаг за шагом, и поэтому одна реакция

подкрепляется, а затем подменяется другой, более близкой к желаемому результату.

Виды подкрепления

Как отмечалось ранее, под **подкреплением** понимается какое-либо действие, призванное усилить определенную реакцию. Хотя оперантное обусловливание опирается в первую очередь на использование подкрепления с положительной валентностью, основанных на *приближении организма* к такому, как пища, деньги или похвала, последователи Б. Ф. Скиннера подчеркивают также важность подкреплений, основанных на *бегстве организма от*, или на *избегании* им отвращающих (неприятных) стимулов. В таких случаях реакции подкрепляются устранением неприятных стимулов или возможностью их избежать, а не появлением приятных стимулов. Во всех этих случаях результатом должно быть сохранение или усиление реакции. В связи с этим различают два вида подкреплений:

Позитивное подкрепление – это приятный стимул, который следуя за желательной реакцией, усиливает ее или поддерживает на том же уровне, т.е. повышает вероятность ее повторения.

Негативное подкрепление – это неприятный стимул, устранение которого усиливает желательную реакцию.

Вместе с тем существует и множество самих способов подкрепления. К наиболее распространенным относятся **поощрение** (предъявление приятных стимулов) и **наказание** (предъявление неприятных стимулов).

Следует указать на различия между терминами «поощрение» и «наказание», с одной стороны, и «позитивное» и «негативное подкрепление», с другой. Термин «поощрение» может использоваться синонимично с термином «позитивный подкрепляющий фактор», т.е. событие, которое увеличивает вероятность той или иной формы поведения, если оно следует за данной формой поведения. Однако наказание – это не то же самое, что негативный подкрепляющий фактор. Термин «негативное подкрепление» означает прекращение наступления нежелательных событий, следующих за той или иной формой поведения; как и позитивное подкрепление, оно увеличивает вероятность соответствующей формы поведения. Наказание же имеет противоположный эффект: оно уменьшает вероятность наказуемого поведения. Наказание также может быть как позитивным (воздействие неприятного стимула), так и негативным (лишение положительного стимула).

Как поощрение, так и наказание могут выполняться двумя способами, это зависит от того, что следует за реакцией: предъявление или устранение приятного или неприятного стимула. Обратите внимание на то, что подкрепление усиливает реакцию; наказание — ослабляет ее.

Таким образом, в практике воспитания чаще всего используются четыре разновидности подкрепления (Таблица 2):

1) если вслед за желательной реакцией ребенка следует вызывающее приятные ощущения и переживания подкрепляющий стимул, то результат – *положительное поощрение*;

2) если за нежелательной реакцией следует не вызывающий приятные ощущения и переживания подкрепляющий стимул, то результат – *положительное наказание*;

3) если вызывающий неприятные ощущения и переживания подкрепляющий стимул устраняется после получения желательной реакции, то результат – *отрицательное поощрение*;

4) если приятный стимул устраняется после той или иной нежелательной реакции ребенка, то результат – *отрицательное наказание*.

Таблица 2

Позитивное и негативное подкрепление

		Положительное подкрепление	Отрицательное подкрепление
Поощрение	Определение	Предъявление положительного, приятного стимула вслед за желательной формой поведения.	Удаление авersiveного, неприятного стимула вслед за желательной формой поведения.
	Эффект	Увеличивает вероятность желательной формы поведения.	Увеличивает вероятность желательной формы поведения.
	Пример	Студент хорошо подготовился к экзамену. Высокая оценка на экзамене предполагает, что студент сохранит высокую успеваемость в будущем.	Ребенок разбросал игрушки по комнате. Разрешение ребенку пойти гулять или смотреть телевизор после того, как он собрал игрушки.
Наказание	Определение	Предъявление авersiveного, неприятного стимула вслед за нежелательной формой поведения	Удаление положительного, приятного стимула вслед за нежелательной формой поведения
	Эффект	Уменьшает вероятность нежелательной формы поведения	Уменьшает вероятность нежелательной формы поведения

	Пример	Студент плохо подготовился к экзамену. Низкая оценка на экзамене предполагает, что студент будет более основательно готовиться к следующему экзамену.	Ребенок разбросал игрушки по комнате. Запрещение ребенку идти гулять или смотреть телевизор пока он не соберет игрушки.

Контроль поведения посредством авersiveвных стимулов

С точки зрения Б.Ф. Скиннера, в основном поведение человека контролируется *aversивными* (неприятными или болезненными) стимулами. Два наиболее типичных метода авersiveвного контроля — это *наказание* и *негативное подкрепление*. Как уже отмечалось, эти термины часто используются как синонимы для описания концептуальных свойств и поведенческих эффектов авersiveвного контроля. Б.Ф. Skinner (1968) предложил следующее определение: «Вы можете различать наказание, при котором происходит авersiveвное событие, пропорциональное реакции, и негативное подкрепление, в котором подкреплением является устранение авersiveвного стимула, условного или безусловного».

Наказание. Термин *наказание* относится к любому авersiveвному стимулу или явлению, которое следует или которое зависит от появления какой-то оперантной реакции. Вместо того, чтобы усиливать реакцию, которую оно сопровождает, наказание уменьшает, по крайней мере временно, вероятность того, что реакция повторится. Предполагаемая цель наказания — побудить людей не вести себя тем или иным образом. Б.Ф. Skinner (1987) заметил, что это наиболее общий метод контроля поведения в современной жизни.

По Б.Ф. Скиннеру, наказание может быть осуществлено двумя различными способами, которые он называет *позитивное наказание* и *негативное наказание* (Таблица 2). Позитивное наказание встречается всякий раз, когда поведение ведет к авersiveвному исходу. Вот несколько примеров: если дети плохо себя ведут, их шлепают или бранят; если студенты пользуются шпаргалками на экзамене, их исключают из вуза или школы; если взрослых ловят на краже, их штрафуют или сажают в тюрьму. Негативное же наказание встречается всякий раз, когда за поведением следует устранение (возможного) позитивного подкрепляющего стимула. Например, детям запрещают смотреть телевизор из-за плохого поведения. Широко используемый подход к негативному наказанию — методика приостановки. В соответствии с этой методикой человека моментально удаляют из ситуации, в которой доступны определенные подкрепляющие

стимулы. Например, непослушного ученика, мешающего занятиям, могут выгнать из кабинета.

Наказание может подавить нежелательную реакцию, но у него есть несколько недостатков. Во-первых, его эффект не столь предсказуем, как эффект поощрения. Поощрение, по сути, несет в себе скрытое сообщение: «Повтори то, что ты уже сделал!»; наказание – «Перестань!», но при этом не предлагая альтернативы. В результате человек может заменить наказываемую реакцию еще менее желательной. Во-вторых, побочные результаты наказания могут оказаться вредными, то есть иметь негативные психологические и социальные последствия. Наказание часто ведет к антипатии или страху перед наказывающим человеком (родителем, учителем или начальником) и перед самой ситуацией (домом, школой или местом работы), где происходило наказание. Наконец, крайне суровое или болезненное наказание может вызвать агрессивное поведение, более серьезное, чем первоначальное нежелательное.

Эти предостережения не означают, что наказание никогда не должно применяться. Оно может эффективно устранить нежелательную реакцию, если другая реакция вознаграждается. Например, крысы, которые научились находить более короткий из двух путей в лабиринте, чтобы добраться до пищи, быстро переключаются на более длинный, если в коротком пути их бьет ток. Временное подавление, вызываемое наказанием, дает крысе возможность научиться идти длинным путем. В этом случае наказание служит эффективным средством переориентировать поведение, поскольку оно информативно, а это и есть ключ к гуманному и эффективному применению наказания. Ребенок, который обжегся о горячий утюг, может научиться тому, к каким предметам в его окружении можно прикасаться, а к каким – нет.

Негативное подкрепление. В отличие от наказания, *негативное подкрепление* – это процесс, в котором организм ограничивает авersiveный стимул или избегает его. Любое поведение, которое препятствует или не приводит к появлению авersiveного стимула, таким образом, чаще повторяется и является негативно подкрепленным (Таблица 2). Неприятные события могут использоваться при обучении новым реакциям.

Поведение ухода, «реакция бегства» – наилучшая иллюстрация этого. Организм может научиться реагировать так, чтобы прекратить неприятное событие. Например, человек, который прячется от дождя, уходя в помещение, скорее всего снова пойдет в помещение, когда дождь вновь станет проливным или ребенок научается закрывать кран, чтобы горячая вода не лилась в его ванну. Это называется **научением избеганию событий**. Следует заметить, что уход от авersiveного стимула не то же самое, что избегание его, поскольку авersiveный стимул, которого избегают, физически может быть не представлен.

Научение избеганию и предотвращению Крысу помещают в ящик,
--

Организм может реагировать и так, чтобы предотвратить неприятное событие до его начала, например, когда человек научается останавливаться на красный свет, чтобы не попасть под машину, или платит за проезд в транспорте, чтобы не быть оштрафованным контролером. Иными словами, другой способ бороться с неприятными условиями – научиться избегать их, то есть вести себя так, чтобы предотвратить их появление. Это называется **научением предотвращению событий**.

Научение избеганию часто предшествует научению предотвращать события.

Б.Ф. Скиннер боролся с использованием всех форм контроля поведения, основанных на авersive (aversive) стимулах. Кроме всего прочего он считал, что использование авersive стимулов имеет еще и ограниченную эффективность. Так как наказание может временно подавлять нежелательное или неадекватное поведение, основным возражением Б.Ф. Скиннера было то, что поведение, за которым последовало наказание, скорее всего вновь появится там, где отсутствует тот, кто может наказать. Преступник, которого посадили в тюрьму за жестокое нападение, не обязательно будет меньше склонен к проявлению насилия. Поведение, за которое наказали, может опять появиться после того, как исчезнет вероятность быть наказанным. Например, ребенок, которого оштрафовали за то, что он ругался дома, может свободно это делать во дворе. Родитель, оштрафованный за превышение скорости, может заплатить сотруднику ГАИ и продолжать свободно превышать скорость, когда приблизится патруль с радаром.

Вместо авersive контроля поведения Б.Ф. Скиннер рекомендовал **позитивное подкрепление**, как наиболее эффективный метод для устранения нежелательного поведения. Он доказывал, что, поскольку позитивные подкрепляющие стимулы не дают негативных побочных явлений, связанных с авersive стимулами, они более пригодны для формирования поведения человека. Например, во многих странах мира осужденные п

реступники содержатся в невыносимых условиях. Однако, как показывает практика, такой способ реабилитировать преступников оказался совершенно неэффективным. Это подтверждает высокий уровень рецидивов или повторных нарушений закона.

Б.Ф. Скиннер показал возможности позитивного подкрепления, и это повлияло на стратегии поведения, используемые в воспитании детей, в

образовании, бизнесе и промышленности. Во всех этих областях появилась тенденция к все большему поощрению желательного поведения, а не наказанию нежелательного.

ТЕМА 5. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНОЙ ТЕОРИИ: ИСТОКИ ПОВЕДЕНИЯ, ПРЕДШЕСТВУЮЩИЕ И ПОСЛЕДУЮЩИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ

С точки зрения социально-когнитивной теории, индивиды обладают высшими способностями, которые позволяют им предсказывать появление событий и создавать средства для осуществления контроля над тем, что влияет на их повседневную жизнь. С точки зрения А. Бандуры, люди не управляются интрапсихическими силами и не реагируют на окружение. Причины функционирования человека нужно понимать в терминах непрерывного взаимодействия поведения, познавательной сферы и окружения. Данный подход к анализу причин поведения, который А. Бандура обозначил как *взаимный (реципрокный) детерминизм*, подразумевает, что факторы predisposition и ситуационные факторы являются взаимозависимыми причинами поведения. Проще говоря, внутренние детерминанты поведения, такие как мысли, убеждения и ожидания, и внешние детерминанты, такие как поощрение и наказание, являются частью системы взаимодействующих влияний, которые действуют не только на поведение, но также на различные части системы.

Разработанная А. Бандурой модель–триада взаимного детерминизма показывает, что хотя на поведение влияет окружение, оно также частично является продуктом поведения человека, то есть люди сами могут оказывать какое-то влияние на собственное поведение.



Рисунок 12 – Модель взаимного детерминизма Бандуры, в которой функционирование человека рассматривается как продукт взаимодействия поведения, личностных факторов и влияния окружения

А. Бандура также утверждал, что благодаря своей необычайной способности использовать символы люди могут думать, творить и планировать, то есть они способны к познавательным процессам, которые постоянно проявляются через открытые действия.

Человеческое поведение, по А. Бандуре, регулируется в значительной мере *предвиденными последствиями*. Посредством способности представлять действительный исход символически человек может будущие последствия перевести в сиюминутные побудительные факторы, которые влияют на поведение во многом так же, как и потенциальные последствия. Когнитивные психические процессы наделяют человека способностью предвидения.

Саморегуляция и познание в поведении

Другой характерной чертой социально-когнитивной теории является выдающаяся роль, которую она отводит уникальной способности человека к *саморегуляции*. Устраивая свое непосредственное окружение, обеспечивая когнитивную поддержку и осознавая последствия своих собственных действий, люди способны оказывать некоторое влияние на свое поведение. Функции саморегуляции имеют внешнее происхождение, однако не следует преуменьшать тот факт, что, однажды установившись, внутренние влияния лишь частично регулируют то, какие действия выполняет человек. Большинство форм поведения имеет своим источником внутренние процессы саморегуляции.

Посредством *вербальных и образных репрезентаций* люди производят и сохраняют опыт таким образом, что он служит ориентиром для будущего поведения. Способность формировать образы желаемых будущих результатов реализуется в поведенческих стратегиях, направленных на постановку перспективных целей и достижение отдаленных результатов. Используя свою способность к оперированию символами, человек может решать проблемы, не обращаясь к действительному, открытому поведению проб и ошибок. Таким образом, он может предвидеть вероятные последствия различных действий и соответственно изменять свое поведение.

Научение через моделирование

В центре социально-когнитивной теории лежит положение о том, что новые формы поведения можно приобрести в *отсутствие внешнего подкрепления*. По мнению сторонников теории социального научения, на поведение оказывают влияние не только внутренние когнитивные процессы, но и наблюдение за поведением других, а также и среда, в которой имеют место данные формы поведения.

А. Бандура отмечал, что многое в поведении, которое демонстрирует человек, приобретается посредством примера: он просто наблюдает, что делают другие люди, а затем повторяет их действия. По большей части

социальное научение происходит на основе случайного или целенаправленного наблюдения поведения, демонстрируемого другими людьми в повседневной жизни. Этот акцент на **научении через наблюдение** или примере, а не на прямом подкреплении, является наиболее характерной чертой теории А. Бандуры.

Человек, за которым наблюдают, называется **моделью**. Факты показывают, что индивид может усвоить некоторые действия, наблюдая и подражая тем, кто выполняет соответствующие действия модель; этот процесс называют **моделированием**.

А. Бандура рассматривал два вида моделирования: **имитацию** и **идентификацию**. В первом случае имитативные реакции вызываются напрямую и непосредственно действиями модели. Непосредственная имитация не требует многого от когнитивного функционирования, потому что воспроизведение поведения внешне направляется действиями самой модели. Имитация обычно хороша при усвоении и воспроизведении конкретных реакций.

Во втором случае наученные реакции могут проявляться позже (отсрочено) и в отсутствие модели, довольно долго после того, как наученное поведение наблюдалось. По сути эти, внутренне представленные и проявляющиеся при отсроченном моделировании реакции являются идентификационными. В отличие от имитации, идентификация представляет собой присвоение и воспроизведение целых паттернов поведения. А. Бандура отмечал, что идентификация более эффективна, так как наученные в ее результате реакции более устойчивы к воздействию критических факторов.

Научение через наблюдение имеет целый ряд преимуществ: оно более энергосберегающее и эффективное, менее потенциально опасное. Действительно вербальная передача информации и наблюдение соответствующих моделей обеспечивает основу для приобретения наиболее сложных форм поведения человека. А. Бандура установил, что фактически все феномены и паттерны, приобретаемые в результате прямого опыта, могут формироваться косвенно, путем наблюдения за поведением других людей и его последствиями. Подтверждением этому являются классические эксперименты с «куклой Бобо», направленные на научение агрессии через имитацию агрессивной модели поведения (A. Bandura, D. Ross, S.A. Ross, 1961). Поэтому, игнорировать роль научения через наблюдение в приобретении новых поведенческих паттернов – значит игнорировать уникальные способности человека.

Как отмечает А. Бандура, моделирование поведения может стать более эффективным за счет соответствующего подкрепления, но такая наглядная демонстрация мало помогает в деле объяснения неудачной имитации или идентификации новых действий в процессе научения. Эффективность научения через наблюдение возрастает в ходе приобретения и совершенствования навыков, связанных с избирательным наблюдением, кодированием в памяти, координацией сенсомоторных и идеомоторных

систем, а также со способностью прогнозировать возможные последствия воспроизведения чужого поведения. Научение через наблюдение тормозится при дефиците навыков и, соответственно, ускоряется при их совершенствовании.

С точки зрения А. Бандуры, люди формируют когнитивный образ определенной поведенческой реакции через наблюдение поведения модели, и далее эта закодированная информация (хранящаяся в долговременной памяти) служит ориентиром в их действиях. Он полагал, что люди избавлены от груза ненужных ошибок и затраты времени на формирование соответствующих реакций, так как они могут, по крайней мере приблизительно, научиться чему-то на примере.

Основные процессы научения через наблюдение

Социально-когнитивная теория предполагает, что моделирование влияет на научение главным образом через его информационную функцию. Иными словами во время показа образца наблюдатели (научаемые) приобретают в основном символический образ моделируемых действий, которые служат прототипом для соответствующего и несоответствующего поведения. Научение через наблюдение регулируется четырьмя взаимосвязанными компонентами: *внимание, сохранение, моторно-репродуктивные и мотивационные процессы*. Рассматриваемое таким образом, научение через наблюдение представляет собой активный критический и конструктивный процесс.

1. Процессы внимания: понимание модели. Человек может научиться многому через наблюдение, если он обратит внимание на характерные черты поведения модели и правильно поймет их. Другими словами, человеку недостаточно просто видеть модель и то, что она делает: скорее индивид должен тщательно выбрать на что следует обратить внимание, чтобы извлечь релевантную информацию для использования в имитации модели. Процессы внимания следовательно, влияют на то, что выборочно постигается в модели, к которой человек обращается, и на то, что приобретается в результате наблюдения.

Определенные факторы, одни из которых включают наблюдателя, другие – моделируемую деятельность, а третьи — структурное оформление взаимодействия человека, могут в большой степени повлиять на вероятность того, что какая-то часть наблюдаемого поведения будет усвоена наблюдателем и закодирована в долговременной памяти.

А. Бандура показывает, что среди детерминант внимания, влияющих на моделирование, наиболее важными являются *ассоциативные модели*. Люди, с которыми индивид регулярно общается, определяют типы поведения, которое можно наблюдать и, следовательно, изучить наиболее полно. Скорее всего внутри любой социальной группы есть люди, которые привлекают к себе большее внимание, чем другие, благодаря своей власти, статусу и

принятой роли. Функциональная ценность, соответствующая поведению, представленному различными моделями (то есть получило поведение данной модели поощрение или наказание), оказывает существенное влияние на выбор тех моделей, которым человек будет подражать, и тех, которые он будет игнорировать. Внимание к модели также регулируется ее личной привлекательностью. Обычно ищут модели, олицетворяющие харизматические качества, в то время как тех, кто демонстрирует неприятные качества, обычно не замечают или отвергают.

Модели, представленные высококомпетентными людьми, признанными специалистами, знаменитостями или суперзвездами, вероятно, должны привлекать большее внимание, чем модели, лишенные этих качеств. Рекламодатели, пожалуй, как никто другой используют такие модели для рекламы своих товаров.

Другие переменные, которые особенно важны на этой стадии, – это собственные способности и мотивы наблюдателя. Например, если наблюдатель–мужчина обращает внимание на физическую привлекательность модели–женщины, он будет особенно пристально наблюдать за тем, что она делает.

По существу, любой набор характеристик, который превращает наблюдение за моделью в течение длительного времени в поощрение, увеличивает вероятность продления внимания к модели и, следовательно, вероятность моделирования.

2. Процессы сохранения: запоминание модели. Второй набор процессов, вовлеченных в научение через наблюдение, касается долговременной репрезентации в памяти того, что наблюдалось когда-то. Попросту говоря, наблюдение за поведением модели не будет эффективным, если человек не запомнит ее. Действительно, не имея возможности вспомнить, что делала модель, наблюдатель едва ли продемонстрирует стойкое изменение поведения.

А. Бандура предлагает две основные внутренние репрезентативные системы, с помощью которых поведение модели сохраняется в памяти и превращается потом в действие.

Первая – *образное кодирование*. По мере того как человек наблюдает модельные стимулы, в процессе сенсорного научения возникают относительно стойкие и легко воспроизводимые образы того, что было увидено. Мысленные образы формируются так, что любая ссылка на события, наблюдаемые ранее, сразу вызывает живой образ или картину физических стимулов. А. Бандура предполагает, что это повседневный феномен, и объясняет им способность человека «видеть», например, образ друга, с которым он встречался на прошлой неделе или образ действий (езда на велосипеде, игра в баскетбол, плавание в бассейне), которым его учили родители в детстве. Следует отметить, что визуальные образы играют решающую роль в научении через наблюдение на ранних стадиях развития,

когда отсутствуют лингвистические навыки, а также в научении паттернам поведения, которые не поддаются вербальному кодированию.

Вторая репрезентативная система заключается в *вербальном кодировании* ранее наблюдаемых событий. Наблюдая модель, человек может повторять про себя, что она делает. Эти невокализованные речевые описания (коды) позже могут внутренне повторяться без открытого выстраивания поведения; например, человек может мысленно «проговорить», что надо сделать, чтобы улучшить сложные моторные навыки. Фактически человек молча повторяет последовательность выполнения моделируемых действий, которые надо будет выполнить позже, и когда он захочет воспроизвести этот навык, вербальный код даст соответствующий сигнал. Ал. Бандура утверждает, что такие вербальные коды в большой степени способствуют научению через наблюдение, потому что они несут значительную информацию, накопленную ранее.

3. Моторно-репродуктивные процессы: перевод информации в поведение.

Третий компонент научения через наблюдение – это перевод информации, *символически закодированной в памяти* в соответствующие действия. Несмотря на то, что человек тщательно формирует и сохраняет мысленные образы поведения модели и повторяет в уме это поведение множество раз, может оказаться, что он все-таки будет не в состоянии выстроить поведение правильно. Это особенно справедливо для сложных моторных действий, которые требуют последовательного вовлечения многих отдельных реакций для их мастерского выполнения (например, гимнастические упражнения, игра на музыкальных инструментах, управление автомобилем). Этим точно сбалансированным движениям можно учиться, наблюдая за кем-то (возможно, с помощью замедленного аудиовизуального воспроизведения) и символически воспроизводя поведение модели несколько раз, но в действительности поначалу это поведение может быть неуклюжим и плохо скоординированным. В таких случаях недостаточно простого наблюдения, чтобы гладко и точно выполнить действие. Постоянная практика в выполнении последовательности движений (и коррекция на основе информативной обратной связи) имеет большое значение, если наблюдатель хочет совершить modeled поведение. Конечно, и в этом случае наблюдение и намеренный повтор в уме определенного поведения будут способствовать научению, так как можно по крайней мере начать выполнять необходимые движения, основанные на том, что наблюдалось ранее. Такой молчаливый повтор является очень полезным.

4. Мотивационные процессы: от наблюдения к действию.

Четвертый компонент моделирования касается переменных *подкрепления*. Эти переменные влияют на научение через наблюдение посредством контроля сигналов моделирования, на которые человек скорее всего обратит внимание, а также интенсивности, с которой он попытается перевести такое научение в открытое выполнение.

А. Бандура подчеркивал, что неважно, насколько хорошо люди следят за моделируемым поведением и сохраняют его, и каковы их способности для выстраивания поведения – они не будут этого делать без достаточного стимула. Другими словами, человек может приобрести и сохранить навыки, даже обладать способностями для искусного выстраивания моделируемого поведения, но научение редко может превратиться в открытое выполнение, если к нему негативно относятся.

Можно с уверенностью сказать, что только при наличии подкрепления моделирование или научение через наблюдение быстро переводится в действие. Позитивное подкрепление не только увеличивает вероятность открытого выражения или фактического выстраивания требуемого поведения, но также влияет на процессы внимания и сохранения.

Подкрепление в научении через наблюдение

А. Бандура считал, что подкрепление часто способствует успешному научению.

Однако А. Бандура считал, что подкрепление совсем не является обязательным для научения. Существует множество других факторов, отличных от подкрепляющих последствий, которые могут влиять на то, будет ли человек внимательно наблюдать за моделью. А. Бандура полагал, что понимание поведения человека только как контролируемого исключительно внешними последствиями будет слишком ограниченным: «Если бы действия определялись только внешними поощрениями и наказаниями, люди вели бы себя подобно флюгеру, постоянно вертясь в разные стороны, чтобы соответствовать прихотям других» (А. Bandura, 1971). Короче – прямое подкрепление может помочь моделированию, но не является необходимым для него.

А. Бандура, анализируя роль подкрепления в научении через наблюдение, подчеркивает его когнитивную ориентацию. В отличие от Б. Скиннера он утверждал, что внешнее подкрепление редко выступает в роли автоматического определителя поведения. Хотя научение через наблюдение может оказывать очень сильное влияние на человека, не следует думать, что оно происходит автоматически или что одни люди обречены следовать по пятам за другими людьми. Дети, например, имеют множество моделей и могут обучаться у родителей, братьев и сестер, учителей, сверстников и у телевизионных персонажей. Кроме того, они обучаются и на своем непосредственном опыте. А когда дети становятся старше, они к тому же могут активно выбирать модели для наблюдения и подражания. А. Бандура считал, что подкрепление в научении через наблюдение выполняет две функции – ***информативную и побудительную***.

Подкрепление, следующее за реакцией, указывает или, по крайней мере, может указать человеку на необходимость сформировать гипотезу о том, что такое правильная реакция. Эта ***информативная*** функция, или

обратная связь, может работать, когда подкрепление переживается прямо или косвенно. Например, использование до сих пор в некоторых странах публичных казней. Расчет прост: если человек является свидетелем того, как кого-то наказывают за определенное деяние, это дает ему столько же информации, как если бы наказывали его самого.

Подкрепление сообщает человеку, какие последствия можно ожидать в результате правильной или неправильной реакции. Если, например, человек, решивший эмигрировать в другую страну, узнает, что он может получить отличную языковую подготовку (подкрепление) на подготовительных курсах – это как раз такой случай. Этот вид информации – обычно называемой *побудительной*. Он имеет значение, если индивиду нужно правильно предвидеть возможные последствия своих действий и соответственно регулировать поведение. Действительно, без способности предвидеть вероятный исход будущих поступков люди действовали бы крайне непроизводительно, если не сказать рискованно.

Таким образом, хотя теория социально-когнитивного научения действительно признает важную роль внешних подкреплений, она постулирует существование более широкого круга подкрепляющих воздействий. Люди не только подвержены влиянию опыта, приобретенного в результате своих действий, но и регулируют поведение на основе ожидаемых последствий, а также создают их для себя сами. В связи с этим А. Бандура рассматривает две формы подкреплений – косвенное обусловливание и самоподкрепление.

Косвенное обусловливание

Одним из способов усилить желание человека наблюдать, сохранять и выстраивать моделируемое поведение – через предвидение поощрения или наказания. Наблюдение за поведением, которое является причиной позитивного поощрения или предотвращает какие-то авersive условия, может быть сильным стимулом к вниманию, сохранению и в дальнейшем (в похожей ситуации) выстраиванию такого же поведения. В этом случае подкрепление переживается косвенно, и человек может предвидеть, что сходное поведение приведет к сходным последствиям.

Действительно, люди, наблюдая за действиями других людей и за ситуациями, в которых тех поощряют, игнорируют или наказывают, могут получить такую же пользу от наблюдения успехов и поражений других, как из своего непосредственного опыта.

Возьмем, например, школьников, который наблюдают, как делают выговор однокласснику за то, что он мешает учителю. Данный пример, вероятно, послужит им предостережением, если, конечно, эти дети не посчитают, что в данной ситуации последствия могут быть другими.

Другой пример – официант, который видит, как его коллеги получают щедрые чаевые за дружелюбную улыбку и веселую болтовню с клиентами.

Это, несомненно, может мотивировать его к тому, чтобы улыбнуться и поболтать с посетителем.

Как показывают эти два примера, наблюдаемые или косвенные последствия (наказания и поощрения), подкрепляющие действия других, часто играют значительную роль в регуляции человеческого поведения. Это означает, что пробы и ошибки оперантного обусловливания могут быть получены «из вторых рук». Преимущество этого принципа в том, что он не только позволяет людям экономить энергию, но также дает возможность учиться на ошибках и успехах других.

Таким образом, если признать то, что **косвенное подкрепление** осуществляется всякий раз, когда наблюдатель видит действия модели с результатом, который наблюдатель осознает как результат предшествующих действий модели, можно выделить:

- **косвенное поощрение**, когда наблюдатель ведет себя таким же образом, как наблюдаемые ранее модели, получившие позитивное подкрепление;

- **косвенное наказание**, когда наблюдаемые реверсивные последствия снижают тенденцию вести себя подобным образом.

При этом примечательным является то, что в каждой ситуации информация, полученная от наблюдаемых последствий, позволяет наблюдателю самостоятельно определить, будет отдельный внешний подкрепляющий стимул являться поощрением или наказанием.

Во многих проведенных исследованиях было показано, что если человек видит, к каким последствиям приводит поведение модели, то это сказывается на исполнении действия, но не на его усвоении. Различие между усвоением и исполнением означает, что на людей как-то влияет то, что происходит с моделью, т.е. либо на когнитивном уровне, либо на эмоциональном уровне, либо на обоих уровнях одновременно люди реагируют на последствия, которые имеет то или иное поведение для модели.

В частности, процесс научения эмоциональным реакциям через наблюдение за другими (косвенное обусловливание), был продемонстрирован и на людях и на животных. Так, обнаружилось, что люди-испытуемые, которые наблюдали за тем, как модель демонстрирует словесную реакцию страха, косвенно вырабатывают у себя условную эмоциональную реакцию на изначально нейтральные стимулы. Аналогичным образом, в эксперименте с животными было обнаружено, что интенсивный и стойкий страх перед змеями вырабатывается у юных обезьян в процессе наблюдения за тем, как их родители испуганно ведут себя в присутствии настоящих или игрушечных змей. Существенным и поразительным в этом исследовании было то, что период наблюдения за эмоциональной реакцией родителей был иногда очень коротким. Более того, обнаружилось, что если уж косвенное обусловливание произошло, то страх оказывается сильным, сохраняется на протяжении длительного времени и проявляется и в других

ситуациях, далеких от той, в которой эмоциональная реакция наблюдалась в первый раз (генерализация).

Применительно к детскому поведению было доказано, что, достаточно часто, сочувствуя модели, т.е. косвенным образом, через наблюдение, дети усваивают определенные эмоциональные реакции. Иными словами не только поведение может быть усвоено через наблюдение, но и условные эмоциональные реакции, такие, как страх и радость, также могут быть выработаны косвенным образом. А. Бандура отмечал: «Ничего необычного для человека в том, чтобы вырабатывать сильные эмоциональные реакции на людей, места и вещи, не вступая с ними в личный контакт» (А. Bandura, 1986).

Самоподкрепление

С точки зрения социально-когнитивной теории, люди не только регулируют свое поведение на основе внешних последствий, которые они либо наблюдают, либо испытывают непосредственно, но и через самоналагаемое подкрепление.

Самоподкрепление – это, когда люди, установившие для себя определенную планку (норму поведения) поощряют или наказывают себя за ее достижение, превышение или неудачу. Акцент А. Бандуры на самоподкреплении значительно расширяет возможности объяснения поведения человека на основе принципов подкрепления.

Вместе с тем, поскольку самоподкрепление может быть и позитивным, и негативным А. Бандура использует термин **саморегулирование** для обозначения усиливающего и уменьшающего эффекта самооценки.

С точки зрения А. Бандуры, саморегулируемые побуждения усиливают поведение в основном через свою мотивационную функцию: в результате самоудовлетворения от достижения определенных целей, у человека появляется мотив прилагать все больше усилий, необходимых для достижения желаемого поведения. Уровень самомотивации человека обычно определяется типом и ценностью побуждений и природой норм поведения. А. Бандура, считал, что существует три процесса, входящих компонентами в саморегулирование поведения: процесс самонаблюдения, самооценки и самоощущения.

Самонаблюдение. Поведение человека меняется по ряду параметров **самонаблюдения** (например, качество или скорость реакций). Функциональная значимость этих величин зависит от типа рассматриваемой деятельности. Социальное поведение обычно оценивается в таких величинах, как честность, искренность, девиантность, нравственность и пр.

Самооценка. Второй компонент, вовлеченный в процесс саморегулирования – **самооценка**. Часто бывает, что поведение рассматривается человеком как достойное одобрения и, следовательно, поощряемое или как неудовлетворительное и наказуемое. Вместе с тем, и это

очевидно, что знак этой самооценки поведения зависит от того, с позиций каких *внутренних личностных стандартов и норм поведения* оно оценивается. Чаще всего поступки, соответствующие внутренним нормам, считаются позитивными, а не соответствующие – негативными. В других случаях адекватность поведения можно определить в терминах стандартных норм или ценностей эталонной группы.

Поведение человека в прошлом также является стандартом, в соответствии с которым можно оценить адекватность его поведения на сегодняшний день. Здесь ориентир для оценки адекватности или неадекватности дает сравнение со своим собственным поведением. А. Бандура предполагает, что прошлое поведение влияет на самооценку в основном посредством его воздействия на постановку целей. Он писал: «После того, как данный уровень поведения достигнут, он больше не требуется, и человек начинает искать нового самодовольствия. Люди хотят повысить нормы поведения после успеха и понизить их, чтобы приблизиться к более реалистичному уровню, после неоднократных неудач».

Оценка собственной активности – еще один ключевой фактор саморегулирования поведения. Следуя принципу энергосбережения, люди редко прилагают значительные усилия или вообще утруждают себя какими-либо действиями, которые не касаются их лично. Но в тех сферах жизни, которые влияют на их благополучие и самоуважение, самооценка производится постоянно. Именно, то, каким образом люди воспринимают причины своего поведения, в значительной степени влияет на самооценку.

Большинство людей чувствуют гордость и удовольствие от достижений, которые они относят за счет своих способностей и усилий. И наоборот, они редко бывают удовлетворены, когда относят свой успех за счет внешних факторов, таких как случай или везение. Это справедливо и для их суждений о неудачах в поведении, заслуживающем порицания. Многие люди достаточно самокритично реагируют на неприятности, виной которым было их собственное поведение, но не на ошибки, которые, как они считают, происходят из-за оправдывающих их обстоятельств или недостатка возможностей. В этом случае они полагают, что достижения, не имеющие отношения к ним самим, обычно не порождают определенных реакций. Например, если человек становится управляющим фирмой, он, вероятно, предполагает, что это произошло благодаря его менеджерскому опыту и экономическим способностям. Однако тот же самый человек будет меньше гордиться своим достижением, если осознает, что этим он обязан отцу – владельцу компании, а не собственному дарованию. Если бы он не был бы назначен на эту должность, то мог бы оправдать это недостаточным образованием. Охранника же этой фирмы как человека, занимающего позицию стороннего наблюдателя, все это в целом мало волнует.

Самоответ. А. Бандура считал, что широкий спектр поведения человека регулируется с помощью реакций самооценки, выражаемых в форме удовлетворенности собой, гордости своими успехами,

неудовлетворенности собой и самокритики. Таким образом, третий компонент, вовлеченный в поведенческое саморегулирование, касается процессов *самоответа*, в особенности результатов самооценки. При прочих равных условиях позитивная самооценка поведения приводит к поощряющему типу реагирования, а негативная оценка – к наказывающему. Более того, как отмечал А. Бандура: «реакции самооценки приобретают и сохраняют критерии поощрения и наказания в зависимости от реальных последствий. Люди обычно удовлетворены собой, если испытывают гордость от своих успехов, но не довольны собой, когда что-то осуждают в себе».

Вместе с тем существуют ситуации, когда люди отказываются поощрять себя или становятся более требовательными к себе, когда никто не принуждает их к этому, или наказывают себя. Как отмечал А. Бандура, эти ситуации требуют дополнительного изучения и пока могут быть объяснены на уровне гипотез.

Самонаказание. С социально-когнитивной точки зрения, люди склонны тревожиться и осуждать себя, когда нарушают свои внутренние нормы поведения. В ходе социализации они могут неоднократно переживать такую последовательность событий: проступок – внутренний дискомфорт – наказание – облегчение. В этом случае действия, не соответствующие внутренним нормам поведения, могут вызвать тревожные предчувствия, чувство вины и самоосуждение, не проходящие до тех пор, пока не наступит наказание.

Наказание, в свою очередь, не только кладет конец страданиям от проступка и его возможным социальным последствиям, но также направлено на то, чтобы вернуть доброе имя других людей. Реакции самонаказания сохраняются долго, так как они смягчают душевную боль и ослабляют внешнее наказание.

Самокритика может также уменьшить терзания по поводу неправильного или разочаровывающего поведения. Другая причина использования самокритики – то, что она часто является эффективным средством уменьшить негативные реакции других. И, наконец, вербальное самонаказание может использоваться с целью услышать похвалу от других. Осуждая и принижая себя, индивид может вынудить других людей выразиться по поводу его положительных качеств и способностей и заверить, что ему нужно постараться и все будет хорошо.

Хотя самонаказание может положить конец тревожным мыслям или, по крайней мере, ослабить их, оно также может усилить личный дискомфорт. Действительно, чрезмерное или длительное самонаказание, основанное на излишне строгих нормах самооценки, может вызвать хроническую депрессию, апатию, ощущение никчемности и отсутствия цели. Поведение, являющееся источником внутреннего дискомфорта, может также способствовать развитию различных форм психопатологии. Например, люди, постоянно чувствующие собственную неадекватность и испытывающие неудачи, могут стать алкоголиками или пристраститься к наркотикам, таким

образом пытаюсь совладать с окружением. Другие могут защитить себя от самокритики, уйдя в мир грез, где они получают в несбыточных фантазиях то, что недостижимо в реальности. А. Бандура полагал, что неадаптивное поведение – это результат излишне строгих внутренних норм самооценки.

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

ТЕМА 1. ПРОБЛЕМА АКТИВНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Цель: определение проблемного поля психологии активности и поведения в контексте общепсихологического знания.

Задачи:

- формирование научных представлений о видах и единицах активности;
- формирование научных представлений об основных принципах функционирования психической организации человека;
- освоение знаний об особенностях и закономерностях протекания поведенческой активности;
- формирование умения находить различия в поведении в зависимости от типа проблемных областей;

Задание 1. Активность как явление играет ключевую роль в развитии природы, человека и общества. Охарактеризуйте основные понятия психологии активности и поведения, закончив предложения.

В психологии активность рассматривается

Поведение можно определить как

В психологии различают виды активности.

Виды активности различают в зависимости от

Действия – это

Рефлексивность действия – это

Навыки – это

Поведение в психологии анализируют с точки зрения следующих подходов:

Задание 2. Дайте характеристику видам активности, заполнив Таблицу 1. «Виды активности».

Таблица 1.
Виды активности

Вид активности	Определение	Отличительные особенности	Единицы данного вида активности

Задание 3. Анализ многочисленных теорий мотивации поведения показывает, что активность становится возможной в результате реализации трех основных принципов функционирования психической организации человека. Охарактеризуйте каждый из принципов.

Гомеостатический принцип –

Гедонистический принцип –

Принцип энергосбережения –

Задание 4. Рассмотрите рисунки 1., 2.. Раскройте суть феноменов, иллюстрируемых данными рисунками. Подпишите рисунки. Результаты своих рассуждений запишите.

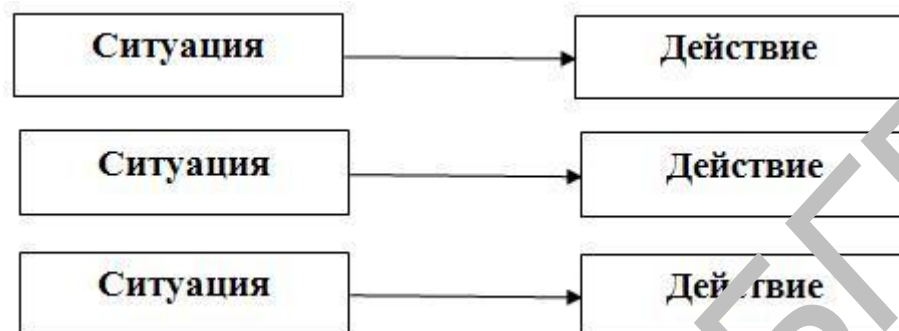


Рисунок 1 –

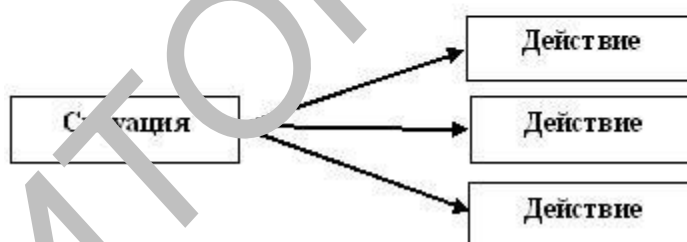
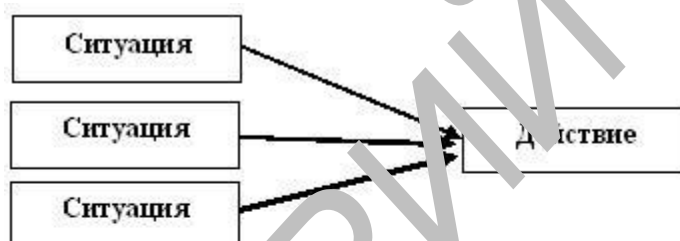


Рисунок 2 –

Задание 5. В истории психологии известен факт, согласно которому древнегреческий философ Диоген Синопский, жил в бочке. Как Вы считаете, подобного рода поведение соответствует нормативности или индивидуальности реагирования в ситуации. С чем был связан подобный образ жизни философа?

Задание 6. Приведите примеры из повседневной жизни, иллюстрирующие нормативность поведения конкретного человека, людей.

1. _____

2. _____

3. _____

Задание 7. Приведите примеры из повседневной жизни, иллюстрирующие индивидуальность поведения конкретного человека, людей.

1. _____

2. _____

3. _____

Задание 8. Заполните Таблицу 2 «Параметры личностной детерминации».

Таблица 2.
Параметры личностной детерминации действия

Я	Название	Характеристика	Особенности
Параметр 1.			
Параметр 2.			
Параметр 3.			

Задание 9. Существуют определенные закономерности взаимосвязанности личностных и ситуативных детерминант поведения. Найдите и раскройте их содержание.

Во-первых,

Во-вторых,

В-третьих,

В-четвёртых,

Задание 10. Параметры личностной детерминации действия связаны с двумя проблемными областями: межиндивидуальными и интраиндивидуальными различиями поведения. Используя таблицу 3. «Различия в поведении в зависимости от типов проблемных областей», установите соответствие отдельных параметров определённым проблемным областям. Обозначьте соответствие знаком «+», несоответствие знаком «-».

Таблица 3.
Различия в поведении в зависимости от типов
проблемных областей

	Параметр 1.	Параметр 2.	Параметр 3.
Межиндивидуальные различия			
Интраиндивидуальные различия			

Задание 11. Рассматривают шесть вариантов взаимодействия личности и ситуации. Перечислите их.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Задание 12. Установлено, что человек в рамках одной ситуации более склонен сопоставлять одновременно или почти одновременные события, а не события, изрядно отстоящие друг от друга во времени. Кроме того, у человека желание сравнить свойства разных людей возникает, чаще, чем желание сравнить поступки одного человека в разные периоды времени. Используя информацию о подобном рода закономерностях, ответьте на **вопросы**. Почему, с вашей точки зрения, психолог, который при первой встрече сталкивается с нарушениями поведения у подростка и пытается объяснить причины их возникновения, испытывает трудности? Достаточно ли для понимания причин поведения подростка установить факт непохожести поведения подростка на поведение его сверстников, окружения, т. е. установить межиндивидуальные различия?

Задание 13. С целью развития корпоративной культуры в различных организациях разрабатывается ряд мероприятий, способствующих идентификации личностных качеств сотрудников (интересов, установок) и ценностей организации, компании. О каком из вариантов взаимодействия идёт речь?

Задание 14. В социальной психологии известна экспериментальная работа, выполненная Ф. Зимбардо и др., под названием «Стэнфордский тюремный эксперимент». Исследователи ставили перед собой ряд вопросов, среди которых был следующий: что является причиной жестокости и насилия, якобы царящих в американских тюрьмах, - свойств характера обитателей тюрем, в которых, как принято считать, «содержатся» преступников охраняют «садисты-надзиратели», или особенности самой социально-психологической среды, в которую попадают заключенные? К каким результатам пришли исследователи? Какой из вариантов взаимодействия ситуации и личности иллюстрирует эксперимент?

Какие открытия имеющие отношение к темам власти, времени, обезличенности и правилам, были сделаны в ходе эксперимента?

Задание 15. Человек может быть эффективным профессионалом, однако, на работе его не устраивают удаленность офиса, условия и режим, низкая зарплата, атмосфера в коллективе, взаимоотношения с начальником и др. и тогда, он уходит с данного рабочего места. С чем связана проблема текучести кадров с точки зрения вариантов взаимодействия ситуации и личности?

Задание 16. На своём профессиональном пути человек не только совершенствует свои знания, умения и навыки, развивает профессиональные способности, но может испытывать и отрицательное воздействие профессиональной среды, которое приводит к появлению разного рода деформаций и состояний, не только снижающих его профессиональные успехи, но негативно проявляющихся в «непрофессиональной» жизни.

О каком из шести вариантов взаимодействия личности и ситуации идёт речь в данном случае?

Задание 17. Приведите примеры взаимодействия личности и ситуации в соответствии с перечисленными в задании №.. вариантами взаимодействия личности и ситуации.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Задание 18. Роберт Соммер и его коллеги (1973 г.), изучавшие экологию учебных помещений, обнаружили, что уровень активности и отметки были выше у тех студентов, которые сидели в первых рядах и в центральных частях аудиторий колледжа. Однако, поскольку студенты сами выбирают для себя места, то можно считать, что эти открытия отражают один или оба следующих процесса: 1) самоселекцию студентов, когда более способные, словоохотливые или более заинтересованные учёбой студенты выбирают передние или центральные места, или 2) экологическое влияние, когда большая активность, лучшая учёба или более высокие отметки связаны с некоторыми аспектами положения места в аудитории.

Для исследования этого явления нарисуйте план помещения и расположения мест для трёх аудиторий, в которых Вы занимаетесь (например, большой лекционной аудитории, маленькой лекционной аудитории и аудитории для проведения семинаров). Укажите уровни активности студентов, занимающих различные места в аудитории (Н – низкий, С – средний, В – высокий).

1. _____

2. _____

3. _____

Какое влияние оказывает среда аудитории на уровень активности студентов?

Какие качества характерны для студентов, которые сидят близко к преподавателю или впереди?

Какие качества характерны для студентов, которые выбрали места в задних рядах?

Задание 19. Если продолжить разбор причин поведения, то, в конце концов, можно столкнуться со сложной научной проблемой: возможно ли полностью и в абсолютно объективной форме разграничить личностные и ситуационные факторы? Попробуйте самостоятельно поразмышлять над этим вопросом. Результаты размышлений запишите.

ТЕМА 2. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОАНАЛИЗЕ

Цель: уяснения сущности и специфики рассмотрения проблемы активности и поведения с точки зрения психоаналитической теории.

Задачи

- освоить психоаналитический подход к проблеме человеческой активности и поведения;
- изучить основные категории психологии активности и поведения с точки зрения психоанализа;
- освоить классификацию ошибочных действий;
- уметь выявлять источник ошибочных действий.

Задание 1. Пользуясь психологическим психоаналитическим словарём либо другими научными источниками по психоанализу, дайте определение следующим понятиям.

Поведение с точки зрения психоанализа

Влечение

Источник влечения

Цель влечения

Объект влечения

Фиксация

Стимул (напряжение)

Потребность

Оно (Id)

Я (Ego)

Сверх-Я (Superego)

Редукция влечения

Ошибочное действие

Нарушаемое намерение

Нарушающее намерение

Задание 2. Влечение как движущая сила поведения является одним из центральных понятий психоанализа. Охарактеризуйте влечение как психологический феномен, с точки зрения З. Фрейда, ответив на предложенные вопросы. При необходимости обратитесь к работе З. Фрейда «Влечения и их судьба».

Как соотносятся категории «влечение» и «раздражение»?

Производит ли влечение действие мгновенного толчка или обладает постоянной силой?

Как соотносятся по отношению друг к другу категории «раздражение влечения» и «потребность»?

Возможно ли бегством избавиться от действия влечения? Почему?

Каким образом происходит преодоление раздражения влечения?

По А. Адлеру, возможно существование сплетения влечений. В чём заключается сущность данного понятия?

Какие влечения могут быть допущены, по З. Фрейду?

Какова может быть судьба влечений, по мнению З. Фрейда?

Какие три полярности владеют душевной жизни, по З. Фрейду?

Задание 3. В поведении мотив может выражаться прямо или замаскировано, скрыто. Одно и то же поведение может удовлетворять у одних людей одни мотивы, а у других – другие или множество различных мотивов одного и того же человека.

Какие мотивы, по-Вашему мнению, может удовлетворять потребление пищи? Чрезмерное потребление пищи?

Какие мотивы человека может удовлетворять профессия врача?

Какие мотивы человека может удовлетворять профессия психолога?

Какие мотивы человек может удовлетворять, зарабатывая деньги, посвящая этому большую часть своей жизни?

Внимание! Ваши предположения носят вероятностный характер. Более точно установить мотивы поведения человека возможно в ходе психологической консультации.

Задание 4. Согласно психоанализу З. Фрейда, у каждого человека имеется определенное ограниченное количество энергии, питающей психическую активность. Цель любой формы поведения индивида состоит в уменьшении напряжения, вызываемого неприятным для него скоплением этой энергии. Например, если значительная часть энергии студента расходуется на подготовку к экзамену, то ее не хватит на другие виды психической или физической активности – на то, посмотреть телевизионную передачу или пойти развлечься. Аналогично, причиной, заставляющей студента выполнять задания в данной рабочей тетради, может служить стремление ослабить напряжение, вызванное

необходимостью сдавать экзамен по данной дисциплине. Приведите примеры ситуаций, иллюстрирующие:

1. ограниченность количества энергии, питающей психическую активность;

2. стремление ослабить возникшее напряжение, вызываемое неприятным скоплением энергии.

1. _____

2. _____

Задание 5. З. Фрейд считал, что многие социально-психологические феномены можно понять в контексте смещения двух первичных влечений: сексуального и агрессивного. Например, социализацию ребенка можно частично объяснить как результат последовательного смещения сексуальной потребности от одного объекта к другому, как того требуют родители и общество.

Каким образом точки зрения психоанализа, могут быть объяснены расовые предрассудки и войны?

Какие продукты смещения сексуальной и агрессивной энергии Вы можете назвать?

Как называется механизм психологической защиты в данных случаях?

Задание 6. Заполните таблицу 3 «Классификация ошибочных действий».

Таблица 4.
Классификация ошибочных действий

Группа	Вид ошибочного действия	Характеристика ошибочного действия
1.		
2.		
3.		

Задание 7. Определите вид ошибочных действий в следующих примерах и объясните их методом, предложенным З. Фрейдом. Подберите к каждому примеру соответствующее ему понятие. Прокомментируйте их.

1. «Господа, я признаю число присутствующих достаточным и объявляю заседание закрытым»

2. «Об одном известном немецком химике рассказывают, что его брак не состоялся потому, что он забыл о часе венчания и вместо церкви пошёл в лабораторию»

3. Проанализируйте высказывания З.Фрейда по данному примеру (методом самого З.Фрейда): «А вот яркий пример с более приятным исходом. Об одном известном немецком химике рассказывают, что его брак не состоялся потому, что он забыл о часе венчания и вместо церкви пошёл в лабораторию. Он был так умен, что ограничился этой единственной попыткой и умер холостяком в глубокой старости».

4. С одним человеком произошел такой случай. Он должен был сделать визит за город (по железной дороге), при посадке на поезд он по ошибке сел не в тот поезд, который доставил его в другой город.

5. Психолог и пациент выстроили следующую стратегию поведения. Она заключалась в том, что человек какое-то время должен был не звонить любимой женщине, но он, желая позвонить своему консультанту, «по ошибке», «в задумчивости» назвал неправильный номер и все-таки был соединен с ней.

6. В общественной жизни были сделаны наблюдения, свидетельствующие о том, что не желанные дети намного болезненнее, чем желанные.

Задание 8. На лекции в медицинском институте преподаватель употребил следующую фразу: «В результате происходит повышение проницаемости сосудов» вместо: «В результате происходит понижение проницаемости сосудов». О каком ошибочном действии идет речь? Каков механизм возникновения данного ошибочного действия?

Задание 9. Маргарита очень давно любила Вову, но он не обращал на неё внимания. Это, безусловно, расстраивало Маргариту. Однажды на дискотеке друзья познакомили её с Мишей, которому Маргарита сразу понравилась. Через некоторое время молодые люди стали встречаться. Всё между ними, казалось бы, было хорошо. Только иногда Маргарита называла Мишу Вовой. Мишу это огорчало.

О каком ошибочном действии идёт речь? Что данное ошибочное действие позволяет нам предположить о потребностях и чувствах Маргариты?

Задание 10. Александр долго искал работу и, наконец, нашёл. На новом рабочем месте дела складывались благополучно. Возникла только одна трудность, которая со временем стала заметно осложнять рабочую ситуацию. Александр никак не мог запомнить имя и отчество своего начальника. Молодой человек то просто не мог припомнить имя начальника, то называл его другими именами.

Почему Александр вёл себя подобным образом? Выскажите Ваши предположения.

Задание 11. Используя информацию об ошибочном действии, вероятные объясните причины его возникновения.

Частный врач лечил на дому очень состоятельную даму, которая отказывалась от лечения в больнице и предпочитала лечение на дому, за которое щедро платила. Врач лечил её уже довольно долго, но говорил, что дама нуждается в продолжении лечения. Однажды, закончив очередной осмотр, врач сказал: «Надеюсь, Вам не скоро станет лучше». И тут же, покраснев, поправился: «Простите, я хотел сказать – надеюсь, Вам скоро станет лучше».

Задание 12. О каком ошибочном действии идет речь?

В начале учебного года детям в школе выдавали учебники, за которые должна быть внесена плата. По причине того, что не все родители заплатили за учебники, классный руководитель на собрании решила напомнить об оплате родителям. Когда все собрались, она объявила: «Родители, Вы должны срочно внести оплату за кредит». Затем она поправила себя, сказав: «Простите, за учебники».

Предположите, что могло стать причиной возникновения данного ошибочного действия. Внимание! Ваши предположения носят вероятностный характер.

Задание 13. О каком ошибочном действии идет речь?

Надежда решила в свой выходной день поехать на дачу, потому что пришла пора прополоть огород. Собравшись, она отправилась в путь. По дороге ей захотелось заехать поговорить о делах с мамой. Затем она, по дороге на дачу, заехала к подруге, у которой засиделась допоздна. День прошёл замечательно. И только в девять часов вечера Надежда осознала, что, забыла о прополке огорода.

Выскажите Ваши предположения относительно причин возникновения данного ошибочного действия.

Задание 14. О каком ошибочном действии идёт речь?

Девушка писала текст. В это время её сестра рассказывала ей интересную историю. На следующий день перечитав текст, девушка обнаружила в нём слова из рассказа сестры. Объясните механизм возникновения данного ошибочного действия.

Задание 15. Почему люди теряют вещи, с точки зрения З.Фрейда? Перечислите возможные причины.

Задание 16. Приведите примеры ошибочных действий, встречаемых Вами в повседневной жизни в собственном поведении и поведении других людей.

Оговорки

Описки

Очитки

Ослышки

Забывание имен (названий, адресов, телефонных номеров, дат значимых событий, ранее полученных знаний и пр.)

Забывание впечатлений

Забывание намерения

Запрятывание

Затеривание

Ошибка-заблуждение

Задание 17. *В чём заключается особенность случайных, симптоматических, комбинированных действий?*

Задание 18. *Студентка на занятиях в университете очень часто трогает бусы на шее, особенно когда молодой преподаватель излагает материал лекции.*

Сформулируйте несколько предположений относительно причины возникновения случайных действий в поведении студентки.

Задание 19. Наблюдая за поведением людей, которые Вас окружают, обратите внимание на случайные, симптоматические, комбинированные действия. Попробуйте дать объяснение случайных, симптоматических, комбинированных действий

1.

2.

Задание 20. Как объясняют возникновение ошибочных действий другие психологические теории?

ТЕМА 3. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ПОЛЯ: МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ И МОДЕЛЬ ОКРУЖЕНИЯ

Цель: уяснить сущность и специфику рассмотрения проблемы активности и поведения с точки зрения теории поля К. Левина.

Задачи:

- освоить теоретический подход с точки зрения теории поля к проблеме человеческой активности и поведения;

- освоить основные категории психологии активности и поведения в рамках теории поля К. Левина;
- использовать при проведении поведенческого анализа описательные и объяснительные возможности моделей личности и окружения;
- изучить содержание и результаты экспериментальных работ, выполненных в рамках теории поля.

Задание 1. Пользуясь психологическим словарём либо другими научными источниками, дайте определение следующим понятиям

Психологическое поле

Психическая энергия

Напряжение

Напряжённая система

Полевое поведение

Потребность

Квазипотребность

Валентность

Лексемия

Модель личности

Модель окружения

Задание 2. Охарактеризуйте отличительные особенности схемы психологического изучения человеческого поведения с точки зрения К.Левина.

Во-первых,

Во-вторых,

В-третьих,

В-четвёртых,

В-пятых,

Задание 3. Уравнение поведения, сформулированное К.Льюиным, выглядит следующим образом $P=f(L,O)$. Что обозначают отдельные компоненты формулы?

P

-

L

-

O

-

Каковы возможности данного подхода к анализу человеческого поведения?

Задание 4. Модель личности и модель окружения базируются на принципе гомеостатической регуляции.

Раскройте сущность данного принципа

Дайте сравнительную характеристику принципа гомеостатической регуляции с точки зрения психоанализа и теории поля

Психоанализ рассматривает

Теория поля рассматривает

Задание 5. На рисунке Вы видите схематическое изображение модели личности, предложенной К. Левиным. Подпишите условные обозначения компонентов модели личности.

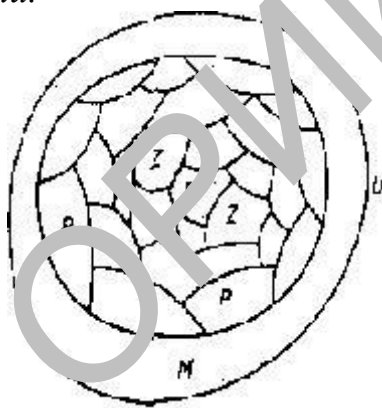


Рисунок ... – Модель личности

М

U

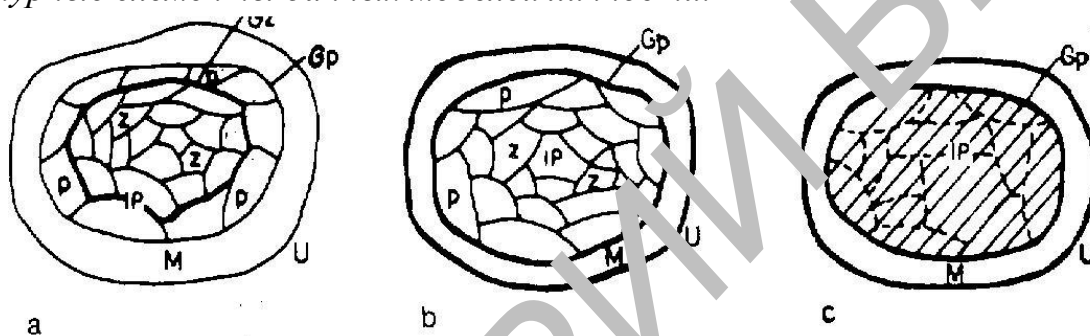
Р

Z

P

Дайте характеристику каждому из перечисленных компонентов, указав их функциональные особенности

Задание 6. Подпишите при помощи условных обозначений структурные элементы данных моделей личности.



Условные обозначения

Установите возможные различия в поведении людей с подобными моделями личности

Задание 7. Заполните таблицу «Концептуальные свойства напряжения (по К. Левину)».

[illegible][illegible]

		
--	--	-------------------------

Задание 8. Среди проведенных К. Левиным экспериментов в рамках теории поля описан нижеследующий.

Испытуемый приглашался в комнату, в которой на столе были разложены различные предметы: колокольчик, книга, карандаш, «кафчик», закрытый занавеской из свисающих гирлянд бисера, распечатанное письмо и другие объекты. Испытуемого, которого пригласили якобы с целью исследования его «интеллекта» или «памяти», просили минуточку подождать. «Я забыл, что мне необходимо позвонить», – говорил экспериментатор, выходил из комнаты, а сам наблюдал (через стекло Гизела) за тем, что будет делать испытуемый оставшись наедине. Все без исключения испытуемые производили какие-то манипуляции с предметами: некоторые перелистывали книгу, трогали «кафчик», проводя пальцем по бисерной занавеске; все без исключения позванивали колокольчиком.

Что иллюстрируют, согласно К. Левину, результаты данного эксперимента?

Задание 9. На рисунке Вы видите схематическое изображение модели окружения, предложенной К. Левиным. Подпишите условные обозначения компонентной модели окружения.

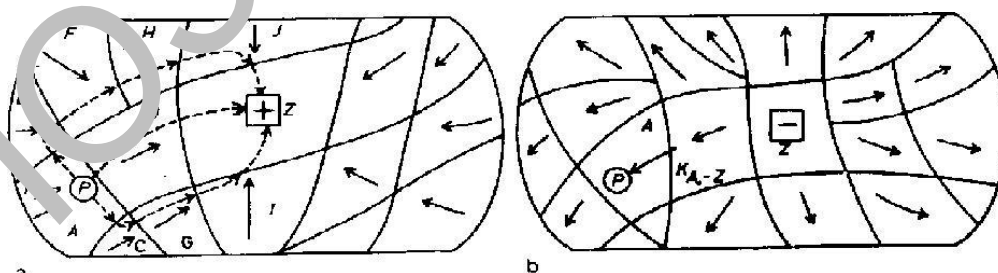


Рисунок ... – Модель окружения, представленная в виде позитивного и негативного поля сил.

a

b

-

Z

-

P

-

KA-Z

-

Опишите, что демонстрируют данные модели.

Задание 10. Прочитайте работу К. Левина «Психологическая ситуация награды и наказания». Составьте тезисный план указанной работы

1.

2.

3.

4.

5.

Задание 11. Опишите психологическую структуру угрозы наказания в ситуации требования, ответив на следующие вопросы:

1. Возможна ли ситуация, при которой наказание воспринимается ребёнком как путь к свободе? Каково отношение ребёнка к такому наказанию? Приведите свой ответ примером.

2. Каким образом ребёнок приобретает меньшую восприимчивость к наказаниям?

Задание 12. Охарактеризуйте динамические особенности ситуации интереса к делу с опорой на рисунки 1-3.

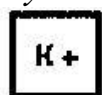


Рис. 1

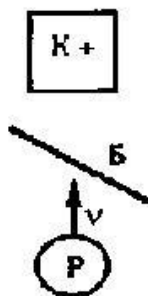


Рис. 2

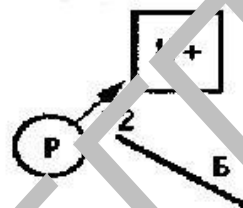


Рис. 3

Задание 13. Рассмотрите предложенные рисунки 4-5. Какой из рисунков топологически соответствует ситуации наказания?



Рис. 4



Рис. 5

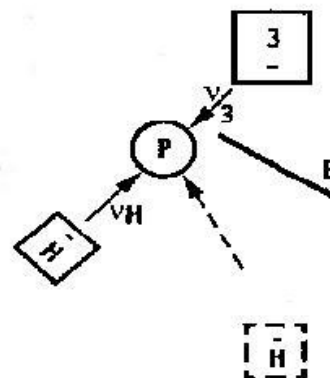


Рис. 6

Ответ:

Прокомментируйте топологическую схему ситуации наказания

Задание 14. *Анализируя предложенный ниже эксперимент с точки зрения теории поля на динамику напряженных систем, дайте ответы на вопросы.*

Испытуемому давалось некое элементарное задание – сложить фигуру из разрезанных частей, нарисовать предмет, решить головоломку. Испытуемый начинает выполнять это задание. Что означает, по К. Левину, то обстоятельство, что субъект принял задание?

Что происходит по мере выполнения задания?

Что означает завершение выполнения задания?

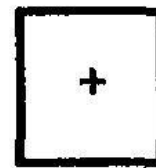
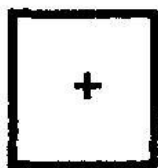
Задание 15. *В ходе эксперимента, примерно в середине действия, М. Эвслинг прерывала испытуемого и просила выполнить его другое действие. Испытуемый брался за второе действие, которое было по своей структуре иным, совершенно непохожим на первое, и заканчивал его. Но в это время, когда испытуемый занимался вторым заданием, экспериментатор скрывал остатки материала первого задания, например, накрывал его газетой. При окончании второго действия экспериментатор делал вид, что он чем-то занят, искал что-то в столе, подходил к окну, якобы писал и в то же время наблюдал за поведением испытуемого.*

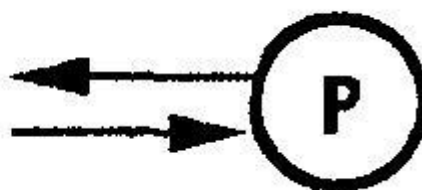
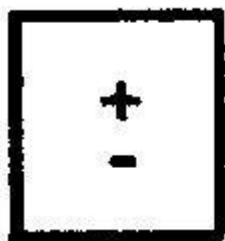
Каковы были действия испытуемых в данной ситуации?

Задание 16. К. Левин отмечал, что относительно потребностей можно различить три состояния: голода, насыщения и пресыщения. Эти состояния, полагал К. Левин, соответствуют положительной, нейтральной и негативной валентности регионов активности, соотносящихся с конкретной потребностью. Пресыщение означает, что желательный в прошлом объект или деятельность стали вызывать отворачивание в плане продолжения связанного с ними опыта. Переизбыток, слишком много чего-то приводит к отворачиванию. Кому из учениц К. Левина принадлежит ряд экспериментальных работ, связанных с изучением феномена психического насыщения?

Опишите результаты, полученные в ходе экспериментального исследования психического насыщения. Для этого обратитесь к работе(автор) «Психическое насыщение»

Задание 17. Прокомментируйте рисунки, отображающие поведение индивидов в ситуации конфликта.

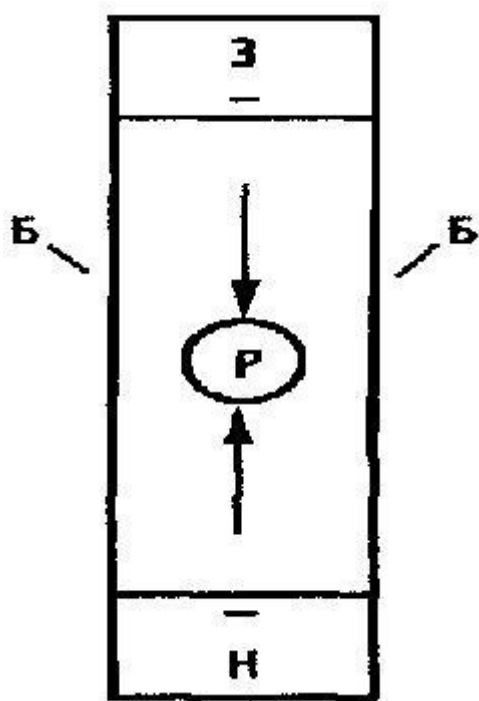




Задание 18. Создаваемая угрозой наказания конфликтная ситуация порождает весьма сильную тенденцию к выходу из поля. В соответствии с топологической структурой ситуации и действующими в ней силами поля к чему будет стремиться ребёнок, участвующий в эксперименте?

Является ли угроза наказания в данной ситуации достаточным условием для выполнения задания?

Прокомментируйте предложенный ниже рисунок

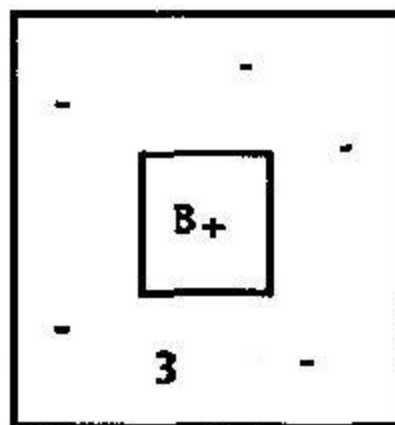


Задание 19. Приведите примеры социальных барьеров, упоминаемых К.Левиним в работе «Психологическая ситуация награды и наказания».

Задание 20. Приведите пример «выхода из поля» «внутри поля» ребёнком в ситуации наказания

Изобразите ниже топологически в виде рисунка подобную ситуацию наказания и поведения ребёнка.

Задание 21. Опишите топологически возможные варианты поведения ребёнка в ситуации возможного вознаграждения, опираясь на рисунок.



Задание 22. Сравните целостную ситуацию награды и наказания. Что общего в этих разных видах ситуаций? При необходимости рассмотрите предлагаемые ранее рисунки, отображающие особенности этих ситуаций или обратитесь к работе К.Левина «Психологическая ситуация награды и наказания»

Задание 23. Графически изобразите способы поведения в ситуации награды в случае, если исходящее от награды притяжение относительно сильно по сравнению с неприятностью и длительностью задания, а прочие барьеры, окружающие награду, достаточно прочны.

Действия ребёнка -

В случае если неприятность задания превосходит привлекательность награды.

Действия ребёнка -

В случае очень неприятного задания и сильного притяжения со стороны награды.

Действия ребёнка -

Задание 24. В ходе эксперимента ребёнок хочет достать какой-нибудь предмет, допустим, плитку шоколада. При наличии угрозы со стороны: острых выступов, находящегося перед ним предмета, злой собаки или какого-либо другого препятствия, направление его деятельности изменится: в самом простом случае ребёнок обойдёт препятствие и устремится к предмету новой дорогой. Что будет определять направление его деятельности?

В случае если ребёнок съест шоколадку, как изменится психологическое поле с точки зрения К. Левина?

Задание 25. «Потребности обнаруживают ярко выраженный онтогенез» (К. Левин). Обратившись к работе К.Левина «Намерение, воля и потребность», приведите примеры, подтверждающие это утверждение

1.

2.

Приведите пример из собственных наблюдений, подтверждающих данное утверждение К.Левина

Задание 26. Человек решил опустить письмо в почтовый ящик. Ближайший почтовый ящик, мимо которого он проходит, моментально осознаётся и напоминает о нужном действии. Письмо опущено. Однако следующий почтовый ящик, встречающийся ему на пути, оставляет его совершенно равнодушным. Почему? Дайте объяснение с точки зрения теории поля.

В каком случае восприятие следующего почтового ящика пробудит ту же тенденцию опустить письмо, или, по крайней мере, проконтролировать, опущено ли оно?

Задание 27. *При каких обстоятельствах возникает особенно интенсивный акт намерения?*

«Что намереваемся, то и забываем» - гласит одна поучительная поговорка... Что она означает с точки зрения теории поля? При необходимости обратитесь к работе К. Левина «Намерение, воля и потребность»

Задание 28. *«Книга влечёт к чтению, пирожное – к еде, озеро – к плаванию, зеркало зовёт смотреться в него, запутанная ситуация разбираться в ней» (К. Левин). От чего зависит побудительность того или иного объекта, по мнению К. Левина?*

Задание 29. Обратившись к работе К. Левина «Намерение, воля и потребность», охарактеризуйте типы замещающего выполнения, заполнив предложенную ниже таблицу.

Таблица 6.
Характеристика типов замещающего выполнения

	Тип замещающего выполнения	Особенности типов замещающего выполнения

Задание 30. К. Левин говорит в своей работе «Намерение, воля и потребность» о суррогатном удовлетворении потребности. Объясните в чём сущность данного феномена?

Приведите пример суррогатного удовлетворения потребности

Задание 31. Результаты эксперимента под руководством К. Левина свидетельствуют о том, что в среднем незаконченные действия на 50 % лучше удерживались в памяти, чем законченные. Таким образом при прерывании преднамеренного действия сохраняющееся состояние напряжения выражается в следующих тенденциях:

Во-первых,

Во-вторых,

Задание 32. По предположению К.Левина, последствия незавершенных действий должны проявляться в лучшем удержании прерванных заданий. Подтвердить это удалось ученицам К.Левина Б.Зейгарник (B. Zeigarnik, 1927) и М. Овсянкиной (M. Ovsiankina, 1928). В ходе их исследований были получены следующие экспериментальные данные. Запишите недостающие элементы полученных результатов.

Напряженная система

1. Лучшее удержание и предпочтительное возобновление квазипотребности (объявления позднее получили название эффекта Зейгарник).
2. Чем сильнее не удовлетворена квазипотребность, тем выраженнее (или обобщенно: чем сильнее мотивация, тем). Обострение мотивирующих побуждений духом соперничества выраженность эффекта Зейгарник (A. J. Marrow, 1938).
3. При наличии других квазипотребностей эффект Зейгарник

Подразделение областей

1. квазипотребности порождают более сильный эффект Зейгарник, чем Недостаточное отграничение областей, соответствующих завершенным и незавершенным заданиям, приводит к эффекта Зейгарник. При большом сходстве материалов завершенных и незавершенных заданий выполнение похожего задания приобретает значение, т. е. последствия незавершенных заданий.

Особенности материала

1. Неудовлетворенная квазипотребность со временем, т.к. границы напряженной системы обладают, что приводит к

..... (M. Ovsiankina, 1928; J. R. Martin, 1940; A. O. Jager, 1959; 1960).

2. эффекта Зейгарник при утомлении (в этом состоянии повышается «текучесть» границ областей) (B. Zeigarnik, 1927).

3. эффекта Зейгарник при аффективном возбуждении

4. По мере онтогенетического развития эффект Зейгарник проявляется, что объясняется

ТЕМА 4. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИЯХ НАУЧЕНИЯ: **ТЕОРИЯ РЕСПОНДЕНТНОГО И ОПЕРАНТНОГО** **ОБУСЛАВЛИВАНИЯ**

Цель: уяснить сущность и специфику рассмотрения проблемы активности и поведения с точки зрения теории научения.

Задачи:

- освоить теоретический подход с точки зрения теории поля к проблеме человеческой активности и поведения;
- освоить основные категории психологии активности и поведения в рамках теории научения;
- освоить принципы классического и оперантного обуславливания;
- определять различные режимы подкрепления поведения.

ТЕМА 4.1. Проблема поведения в теории респондентного **обуславливания**

Задание 1. Используя психологический словарь либо другими научными источниками дайте определение следующим понятиям

Поведение

Поток активности

Респондентное поведение

Стимул

Реакция

Нейтральный стимул

Опережающее обусловливание

Одновременное обусловливание

Запаздывающее обусловливание

Обусловливание второго порядка

Задание 2. Что подразумевает данная схема, предложенная Дж. Уотсоном для объяснения поведения человека?



Задание 3. Сформулируйте основные принципы классического обусловливания

Задание 4. Приведите примеры характерных реакций, вызываемых соответствующими стимулами.

1.

2.

3.

Задание 5. На рисунке Вы видите экспериментальный станок И.П.Павлова.

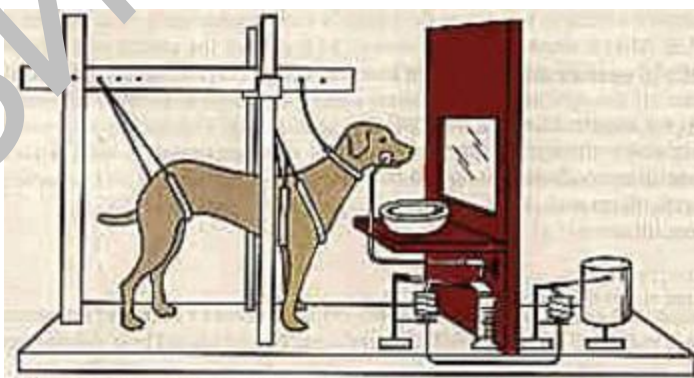
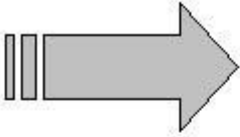
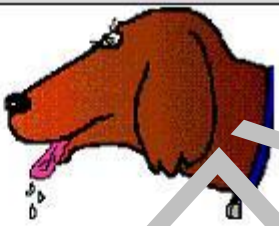
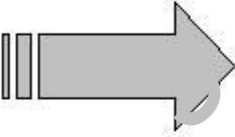
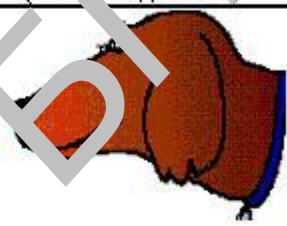
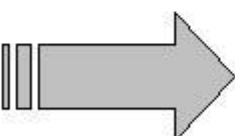
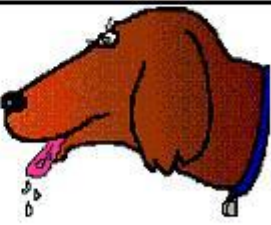


Рисунок ... – Экспериментальный станок И.П. Павлова

Опишите схему эксперимента

К каким выводам пришёл И.П.Павлов?

Задание 6. Рассмотрите рисунок. Впишите недостающие фрагменты, характеризующие процесс классического обусловливания

КЛАССИЧЕСКОЕ ОБУСЛОВЛИВАНИЕ		
ДО ОБУСЛОВЛИВАНИЯ		
		
.....стимул		р е а к ц и я (с л я н о в ы д е л е н и е)
		
.....стимул		О р и е н т и р о в о ч н а р е а к ц и я (б е з с л я н о в ы д е л е н и я)
Комментарии по рисунку.....		
ВО ВРЕМЯ ОБУСЛОВЛИВАНИЯ		
		
.....		
Комментарии по рисунку.....		

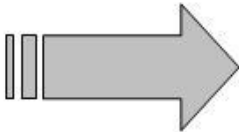
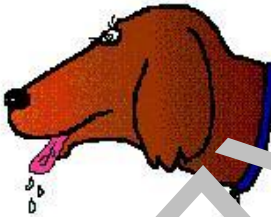
ПОСЛЕ ОБУСЛОВЛИВАНИЯ		
		
.....стимул		акция
Комментарии по рисунку.....		

Рисунок ... – Процесс классического обусловливания

Задание 7. Рассмотрите рисунок. Благодаря чему собака научилась приносить палку?

Опишите механизм дрессировки животных

Какие феномены респондентного обусловливания Вы видите на данном рисунке?



Задание 8. В какой из трёх предложенных ситуаций в ходе эксперимента произойдёт максимальное обусловливание? Обведите кружком номер правильного ответа.

1. Звонок предъявляется собаке одновременно с пищей.
2. Звонок звучит после предъявления пищи собаке.
3. Сначала собаке предъявляется звонок, а затем – пища.

О каком из видов респондентного обусловливания идёт речь в каждом случае?

1.....

.....

2.....

.....

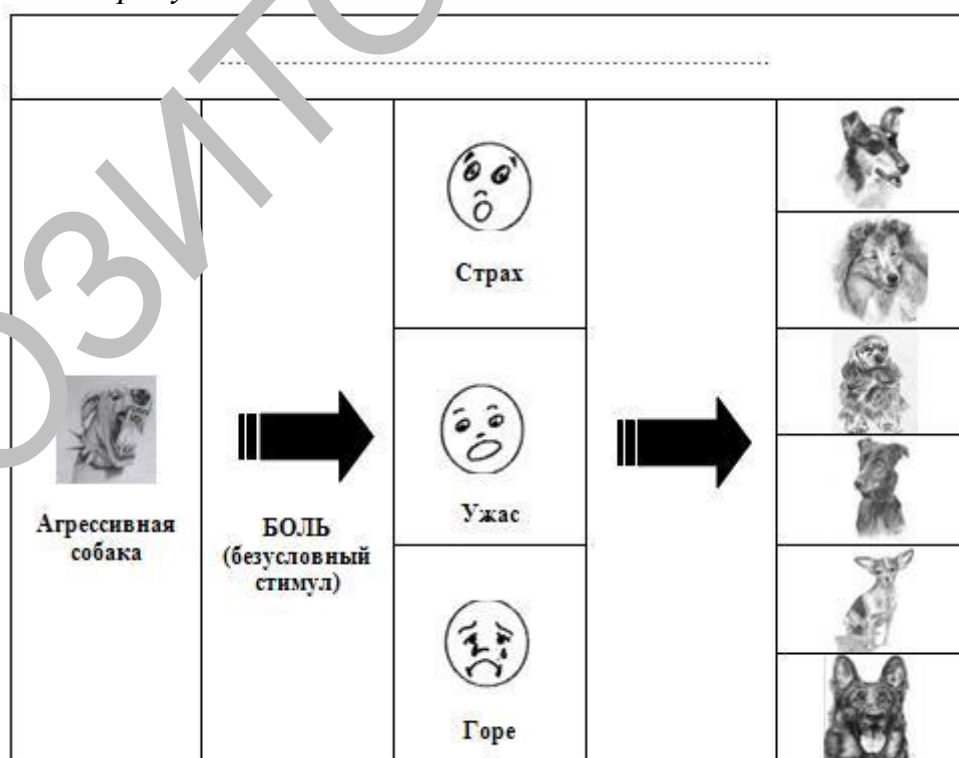
3.....

Задание 9. Охарактеризуйте особенности феноменов классического обусловливания, заполнив табл. ... «Характеристика феноменов респондентного обусловливания».

Табл. ... Характеристика феноменов респондентного обусловливания

	Феномен респондентного обусловливания	Отличительные особенности феномена
•		
•		
•		
•		

Задание 10. О каком феномене респондентного обусловливания идет речь? Подпишите рисунок.

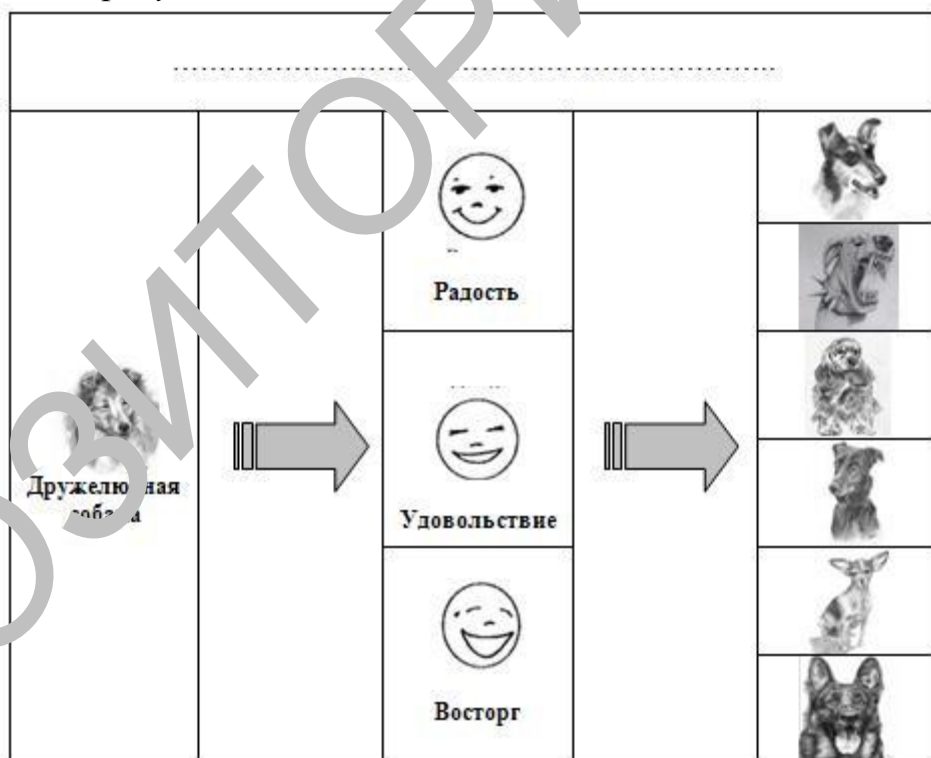


Задание 11. Приведите два примера из собственных наблюдений, иллюстрирующие генерализацию негативных эмоциональных реакций.

1.

2.

Задание 12. О каком феномене резонансного обусловливания идет речь? Подпишите рисунок.

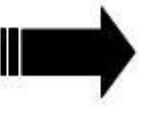


Задание 13. Приведите два примера из собственных наблюдений, иллюстрирующие угасание позитивных эмоциональных реакций.

1.

2.

Задание 14. О каком феномене respondentного обусловливания идет речь? Подпишите рисунок.

 Дружелюбная собака		 Радость
		 Удовольствие
		 Восторг
 Агрессивная собака		 Страх
		 Ужас
		 Горе

Задание 15. Какие эмоциональные реакции, по Дж. Уотсону, возникают не в процессе научения?

Из чего складываются и каким образом формируются остальные человеческие эмоциональные реакции?

Задание 16. В ходе развития системы научных представлений на поведение стала происходить модификация схемы рефлекторного обусловливания. Каким образом Э.Ч. Толмен преобразовал основную формулу бихевиоризма S–R (стимул-реакция)?

Задание 17. Рассмотрев рисунок и обратившись к ПРИЛОЖЕНИЮ, дайте описание содержания опытов Э.Ч.Толмена. к каким выводам в результате экспериментов пришёл учёный?

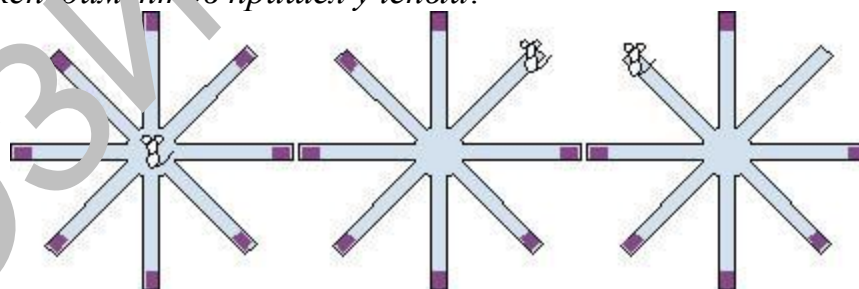
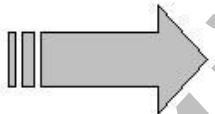
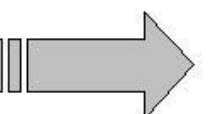


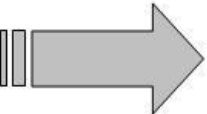
Рисунок – Крестообразный лабиринт

Описание опытов

Выводы

Задание 18. Изучите рисунок, иллюстрирующий эксперимент с маленьким Альбертом.

КЛАССИЧЕСКОЕ ОБУСЛОВЛИВАНИЕ		
ДО ОБУСЛОВЛИВАНИЯ		
 Нейтральный стимул		 Нейтральная реакция
 Безусловный стимул		
Комментарии 		
ВО ВРЕМЯ ОБУСЛОВЛИВАНИЯ		
 Безусловный стимул сочетается с нейтральным стимулом		
Комментарии 		

ПОСЛЕ ОБУСЛОВЛИВАНИЯ		
 Условный стимул		
Комментарии 		

Задание 19. Дайте определение следующим понятиям с точки зрения экспериментальных работ Э.Ч. Толмена.

Когнитивная карта

Латентное обучение

ТЕМА 4.2. Проблема поведения в теории оперантного обусловливания

Задание 1. Пользуясь психологическим словарём либо другими научными источниками дайте определение следующим понятиям

Оперантное поведение

Реакция

Простые рефлексорные реакции

Сложные паттерны поведения

Подкрепление

Первичное подкрепление

Вторичное подкрепление

Генерализованное
подкрепление

Генерализация стимулов

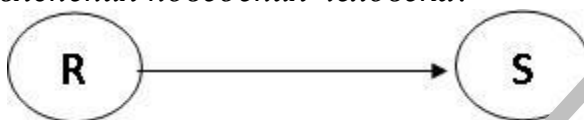
Социальные подкрепляющие стимулы

Различение стимулов

Угасание реакций

Режим подкрепления

Задание 2. Что подразумевает данная схема, предложенная Б.Ф. Скиннером для объяснения поведения человека?



Задание 3. Перед вами представлены результаты экспериментального исследования поведения кошки в проблемной клетке, выполненного Э.Л. Торндайком. С чем они свидетельствуют? Чтобы ответить на этот вопрос, внимательно изучите рисунок представленный ниже.



Рисунок .. – Скорость научения кошки в проблемной клетке

Задание 4. Результаты проведенных исследований Э.Л. Торндайк (T.L. Thorndike, 1905) обобщил в нескольких законах. Охарактеризуйте их содержание, заполнив таблицу «Законы научения по Э.Л. Торндайку».

Таблица 7.
Законы научения по Э.Л.Торндайку

	Название	Содержание
•		
•		
•		
•		
•		

Задание 5. Чтобы изучать оперантное поведение в лаборатории, Б.Ф. Скиннер придумал простую процедуру, названную свободным оперантным методом. В чём заключалась классическая экспериментальная демонстрация?



Рисунок .. – «Скиннеровский ящик» (или как его называл сам автор – аппарат оперантного формирования условных рефлексов)

Задание 6. *Каким образом родители способствуют воспитанию в семье плаксивого ребенка, с точки зрения теории оперантного обусловливания?*

Можно ли устранить обусловленное поведение плача?

Как это сделать?

Задание 7. *Найдите допущенные ошибки. Зачеркните лишнее. Для лишнего не остающие стимулы.*

Первичные подкрепляющие стимулы для людей — это пища, вода, физический комфорт, привязанности, любовь.....

Примерами общих вторичных подкрепляющих стимулов у людей являются деньги, секс, внимание,.....

Задание 8. *Охарактеризуйте особенности феноменов оперантного обусловливания, заполнив табл. ... «Характеристика феноменов оперантного обусловливания».*

Табл. ... Характеристика феноменов оперантного обусловливания

	Феномен оперантного обусловливания	Отличительные особенности феномена
		
•		
		
•		
		
•		

Задание 9. Ребенок, которого похвалили за хорошее поведение дома, будет склонен к данному поведению в соответствующих ситуациях и вне дома. Возможно, его уже не нужно учить, как правильно вести себя в новой ситуации, например, когда этого ребенка пригласили в гости. О каком феномене оперантного обусловливания в данном случае идёт речь?

Приведите примеры, иллюстрирующие проявление данного феномена в процессе научения в повседневной жизни.

1.

2.

Задание 10. Почему женщина, изнасилованная незнакомым мужчиной, может впоследствии испытывать страх, враждебность по отношению ко всем лицам противоположного пола? О каком феномене оперантного обусловливания идёт речь?

Задание 11. Можно сказать, что деньги являются «мучкой бумажек», не способной непосредственно удовлетворить какое-либо из первичных человеческих потребностей. Докажите, что деньги являются мощным генерализованным стимулом.

Задание 12. Почему отметки с точки зрения теории оперантного научения, являются важнейшей составляющей процесса обучения в школе или высшем учебном заведении?

К закреплению каких форм поведения в процессе обучения приводят положительные отметки? Прокомментируйте свой ответ.

К закреплению каких форм поведения в процессе обучения приводят негативные отметки? Прокомментируйте свой ответ.

Задание 13. Благодаря чему, на перекрёстке, где расположен светофор, водители не попадают в аварию, хотя двигаются в различных направлениях, порою пересекающихся. Проведите анализ поведения водителя автомобиля с точки зрения теории оперантного научения.

Задание 14. Какая тенденция в поведении человека возобладает, в случае, когда человек выполняет действия, которые больше не приносят никакой выгоды?

Задание 15. Приведите примеры, иллюстрирующие феномены оперантного обусловливания, встречаемые Вами в повседневной жизни в собственном поведении и поведении других людей.

Генерализация стимула

1.

2.

Различение стимулов

1.

2.

Угасание стимула

1.

2.

Задание 16. Что такое здоровое личностное развитие с точки зрения Б.Ф.Скиннера?

Задание 17. Найди допущенные при заполнении таблицы ошибки и исправь их. Для этого заполни пустую таблицу.

Таблица ...
Режимы подкрепления

Пропорциональные режимы	
Режим с фиксированной пропорцией	Подкрепление дается после определенного количества реакций, количество которых непредсказуемо варьируется
Режим с вариативной пропорцией	Подкрепление дается через определенное время, прошедшее после предыдущего подкрепления
Интервальные режимы	
Режим с фиксированным интервалом	Подкрепление дается через определенное время, прошедшее после предыдущего подкрепления, при этом продолжительность интервалов непредсказуемо варьируется
Режим с вариативным интервалом	Подкрепление дается после определенного количества реакций

Таблица ...
Режимы подкрепления

Пропорциональные режимы	
.....	
.....	
	
	

.....	
Интервальные режимы	
.....	
.....	

Задание 18. Подпишите рисунки. Что иллюстрируют данные кривые?

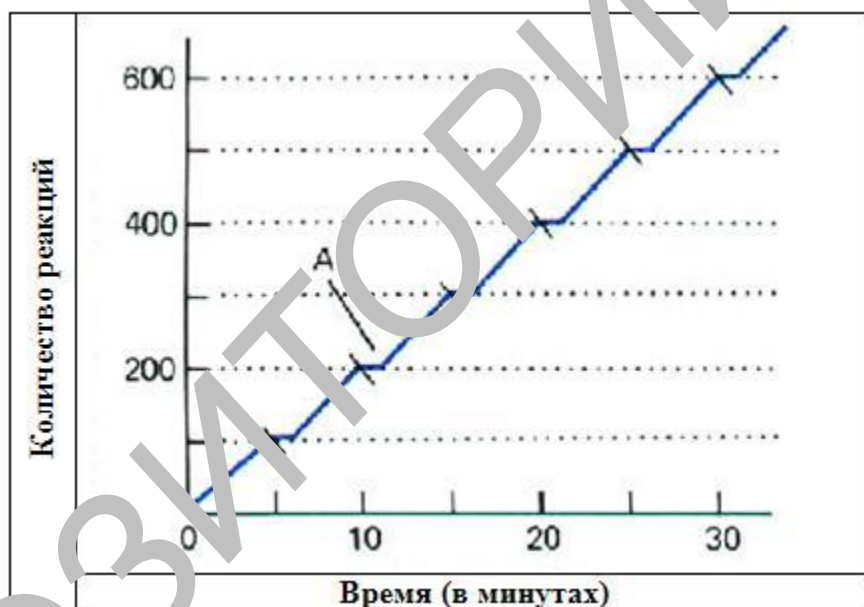


Рисунок 1 – Режим подкрепления

Приведите пример из повседневной жизни, иллюстрирующие данный режим подкрепления

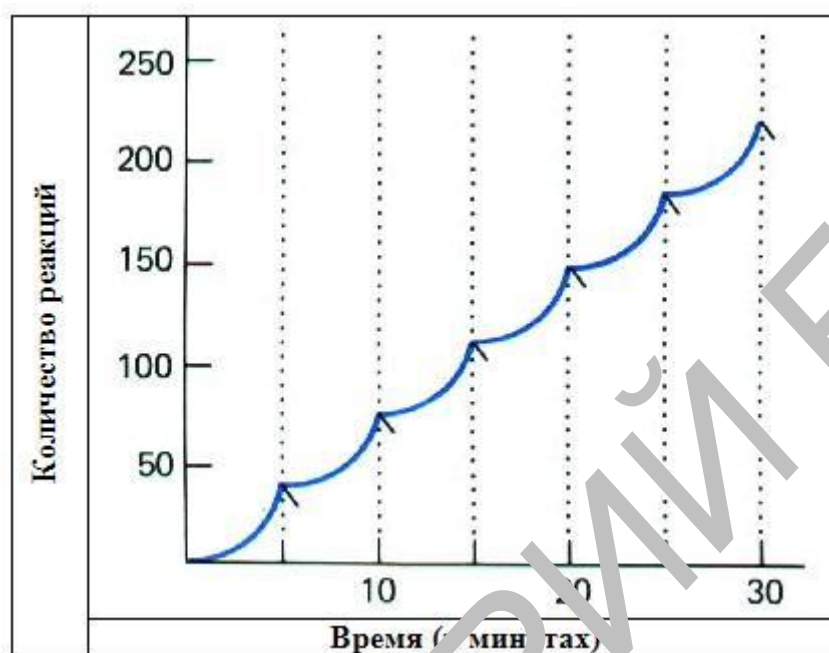


Рисунок 2 – Режим подкрепления

Приведите пример из повседневной жизни, иллюстрирующие данный режим подкрепления.

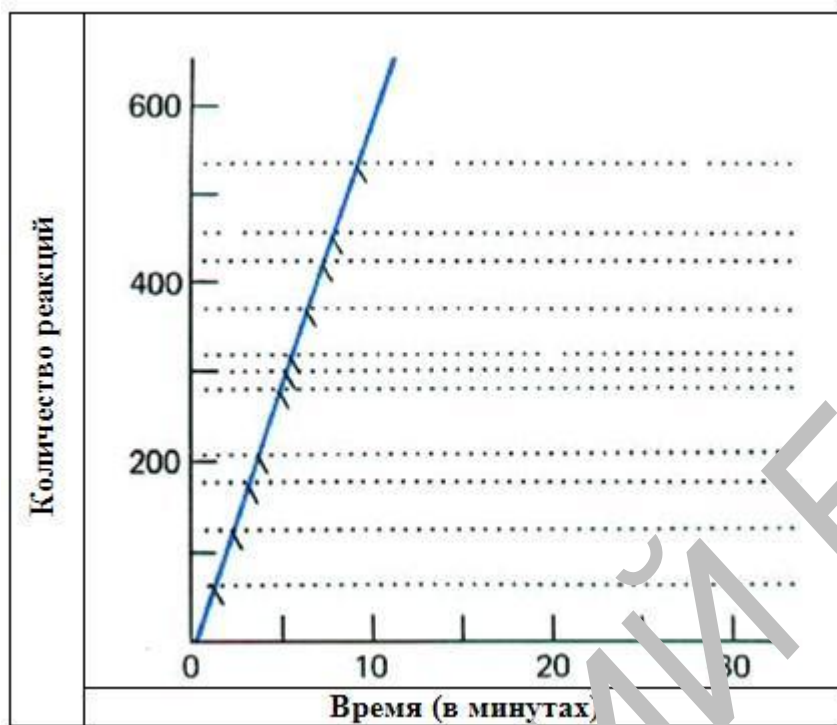


Рисунок 3 – Режим подкрепления

Приведите пример из повседневной жизни, иллюстрирующие данный режим подкрепления

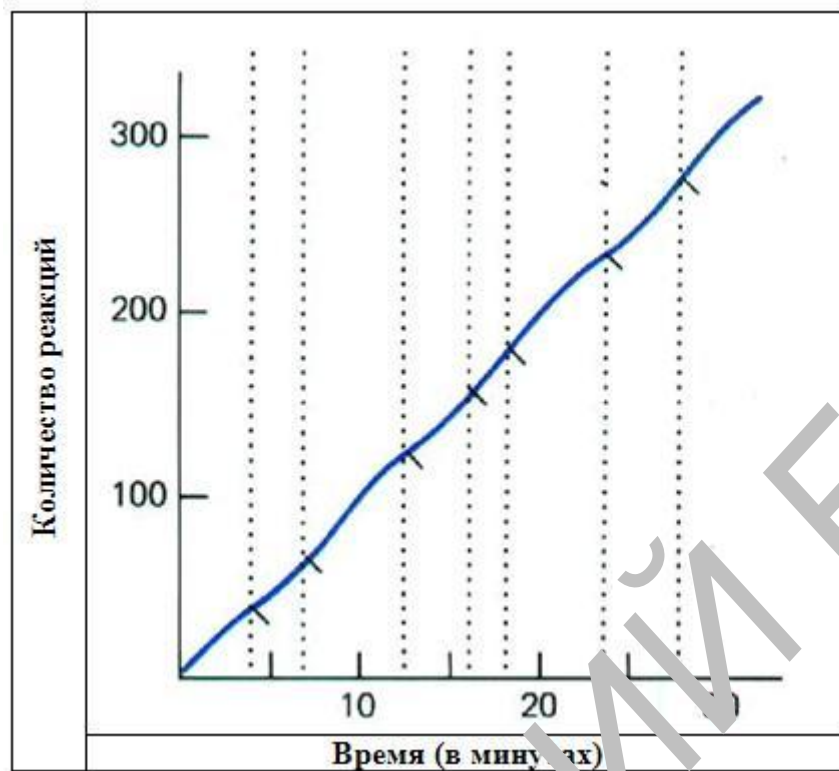


Рисунок 4 – Режим подкрепления

Приведите пример из повседневной жизни, иллюстрирующие данный режим подкрепления.

Задание 19. О каком режиме подкрепления в ходе данного эксперимента идёт речь?

Сначала птицу учат есть из кормушки, когда она открыта. Это поведение легко обуславливается, и вид открытой кормушки становится стимулом для еды. Затем пища предоставляется лишь тогда, когда голубь находится около диска. Это увеличивает вероятность того, что птица будет вновь стоять около диска. Затем предъявляется пища только тогда, когда птица поднимает голову, стоя около диска, затем – когда ее клюв

находится в готовом к удару положении в отношении диска и т.д. Наконец, после этих последовательных приближений птица впервые клюнет диск. Немедленно появляется еда. Вскоре после этого возможно повторное клевание, и вновь появится еда. Если подкрепление возникает в каждом случае, когда птица клюет, скоро возникает реакция клевания.

Задание 20. О каком режиме подкрепления в ходе эксперимента идёт речь?

Эксперимент организован так, что пища доступна голубю, если он клюет каждые пять минут.

Задание 21. Во многих сферах занятости сотрудникам платят отчасти или даже исключительно в соответствии с количеством единиц, которые они производят или продают. В промышленности эта система известна как плата за единицу продукции («сдельная оплата»). О каком режиме подкрепления идёт речь в данном случае?

Задание 22. В некоторых сферах занятости выплата зарплат осуществляется за работу, выполненную за час, неделю или месяц. О каком режиме подкрепления идёт речь в данном случае?

Задание 23. Почему сразу после доставки почты, в случае если почта приходит раз в день или два раза в день в одно и то же время, человек не будет ее проверять?

Что будет происходить по мере приближения окончания интервала доставки почты?

Задание 24. Рассмотрим действия человека, играющего в игровой автомат, где нужно вставить монетку или специальной рукояткой вытягивать приз. Эти аппараты запрограммированы таким образом, что подкрепление (деньги) распределяется в соответствии с числом попыток, за которые человек платит, чтобы управлять рукояткой. Однако выигрыш непредсказуем, непостоянен и редко позволяет получить свыше того, что вложил игрок. О каком режиме подкрепления в данной ситуации идёт речь?

Кто получает большее количество подкреплений: владельцы казино или игроки?

Почему постоянному игроку трудно выйти из игры?

Задание 25. Для психологов представляет научный интерес исследование наиболее эффективных подкреплений, способных обеспечить получение максимальной прибыли. С этой целью в бизнесе используется реклама. Посмотрите в течение некоторого времени несколько телевизионных рекламных роликов.

Во-первых, укажите какой продукт рекламируется (мелко, машины, услуги и т.д.) в колонке «Рекламируемый товар».

Во-вторых, в колонке «Используемые в рекламном ролике подкрепления» опишите основное лицо, которое рекламирует товар (пол, возраст, статус и т.д.), слова, фразы, образы, используемые как подкрепления. Не забывайте, что реклама воздействует не только с помощью произнесённых вслух слов, но и с помощью продуманного визуального представления товара.

Комментарии по ходу выполнения наблюдений

Результаты наблюдений внесите в таблицу.. «Подкрепления в рекламных роликах».

Табл. «Подкрепления в рекламных роликах»

Рекламный ролик	Рекламируемый товар	Используемые в рекламном ролике подкрепления
1.		
2.		
3.		
4.		

Проанализировав используемые варианты подкреплений в различных телевизионных роликах, назовите наиболее часто используемые подкрепления.

Сравните свои результаты наблюдений и выводы с результатами наблюдений и выводами других студентов.

Задание 26. Б.Ф. Скиннер считал, что формы контроля поведения, основанные на аверсивных стимулах, являются малоэффективными. Проиллюстрируйте данное утверждение на примерах из наблюдений за поведением людей в повседневной жизни.

1.

2.

3.

Задание 27. В практике воспитания чаще всего используются четыре разновидности подкрепления. Перечислите их.

1.

2.

3.

4.

Задание 28. Дайте определение и опишите эффект положительного и отрицательного подкреплений. С этой целью заполните табл.№.. «Позитивное и негативное подкрепления».

Табл... «Позитивное и негативное подкрепления»

		Положительное подкрепление	Отрицательное подкрепление
Поощрение	Определение		
	Эффект		
	Пример	Студент хорошо подготовился к экзамену. Высокая оценка на экзамене предполагает, что студент сохранит высокую успеваемость в будущем.	Ребенок разбросал игрушки по комнате. Разрешение ребенку пойти гулять или смотреть телевизор после того, как он собрал игрушки.
Наказание	Определение		
	Эффект		
	Пример	Студент плохо подготовился к экзамену. Низкая оценка на экзамене предполагает, что студент будет более основательно готовиться к следующему экзамену.	Ребенок разбросал игрушки по комнате. Запрещение ребенку идти гулять или смотреть телевизор пока он не соберет игрушки.

Задание 29. Воспитывая детей, родители используют систему позитивных и негативных подкреплений, которые помогают родителям управлять поведением детей и формировать желаемые формы поведения.

Опишите наиболее часто встречаемые в семьях позитивные и негативные подкрепления. Сделайте выводы относительно частоты и эффективности применения различных видов подкреплений.

1.

2.

3.

4.

Выводы

ТЕМА 5. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНОЙ ТЕОРИИ: ИСТОКИ ПОВЕДЕНИЯ, ПРЕДШЕСТВУЮЩИЕ И ПОСЛЕДУЮЩИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ

Цель: уяснить сущность и специфику рассмотрения проблемы активности и поведения с точки зрения социально-когнитивной теории А. Бандуры.

Задачи:

- освоить теоретический подход с точки зрения социально-когнитивной теории А. Бандуры к проблеме человеческой активности и поведения;
- освоить основные категории психологии поведения в рамках социально-когнитивной теории А. Бандуры;
- изучить особенности и закономерности проявления поведенческой активности;
- изучить основные процессы научения через наблюдение.

Задание 1. Дайте определения следующим понятиям:
Реципрокный детерминизм

Предвиденные последствия

Имитация

Идентификация

Модель

Моделирование

Ассоциативная модель

Косвенное поощрение

Косвенное наказание

Самоподкрепление

Неадаптивное поведение

Задание 2. Закончите предложения:

1. Автором социально-когнитивной теории является

2. Причины функционирования человека, с точки зрения социально-когнитивной теории, нужно понимать в терминах непрерывного взаимодействия

3. Поведение, с точки зрения социально-когнитивной теории, регулируется в значительной мере

Задание 3. Охарактеризуйте основные положения социально-когнитивной теории

Задание 4. Изучите содержание Таблицы ... В ней допущены ошибки. Устраните несоответствия.

Таблица ...

Компоненты научения через наблюдение

	Процессы внимания	Процессы сохранения	Моторно-репродуктивные процессы	Мотивационные процессы
Действия	Человек следит за поведением модели и точно воспринимает это поведение	Символическое подкрепление. Когнитивная организация. Символическое повторение. Моторное повторение.	Человек переводит закодированные в символах воспоминания о поведении модели в новую форму ответа	Физические возможности. Доступность отдельных операций. Контроль результатов. Точная обратная связь.
Условия	Характеристики события: • избирательность; • эмоциональная насыщенность; • распространенность; • функциональное значение. Характеристики наблюдателя: • сенсорные возможности;	Человек запоминает (долговременное сохранение) поведение модели, наблюдаемое ранее	Внешнее подкрепление. Косвенное подкрепление. Замещающее подкрепление. Самоподкрепление	Человек совершает моделируемое поведение

• уровень активации; • воспринимаемый фон; • прошлые подкрепления.			
--	--	--	--

Задание 5. На рисунке изображена модель взаимного детерминизма А. Бандуры, в которой функционирование человека рассматривается как продукт взаимодействия поведения, личностных факторов и влияния окружения.

1. Подпишите рисунок.

2. Ответьте на вопросы.

На что указывают стрелки на рисунке?

На что указывает двойная направленность стрелок?



Рисунок

Задание 6. Способ, посредством которого поведенческие и внешние влияния воздействуют друг на друга, наглядно проявляется даже в простых

экспериментальных ситуациях, в которых постоянное окружение влияет на животных.

Рассмотрим стандартный эксперимент (А. Бандура) по защитному научению, в котором животные подвергались воздействию электрошока каждую минуту, но при этом каждое нажатие на специальный рычаг задерживало действие электрошока на 30 секунд, давая возможность животным определять наказуемость собственных действий окружающей средой. Те особи, которые быстро научались контролировать поведение, могли формировать для себя внешнюю среду, фактически освобождая от наказания. Другие же, кто по разным причинам медленно приобретал необходимый имитативный навык, оказывались в крайне неприятном положении.

Обратившись к работе А. Бандуры «Теория социального научения» (гл. Избирательная активация потенциальных влияний), объясните результаты полученные в ходе эксперимента.

Проведите дифференциацию понятий «потенциальная внешняя среда» и «актуальная внешняя среда».

Почему люди находящиеся в одних и тех же обстоятельствах, по-разному реализовывают возможности данных обстоятельств?

Задание 7. Объясните поведение людей с точки зрения социально-когнитивной теории А. Бандуры.

1. Владелец автомобиля, ни разу не попадая в аварию, страхует машину. Почему он это делает?

2. Услышав информацию о прогнозе погоды, обещающем дождь в течение дня, выходя на улицу, человек захватывает зонтик. Объясните, с точки зрения социально-когнитивной теории, почему человек поступает таким образом (дождя на улице нет)?

Задание 8. Принцип реципрокности интерминимизма показывает, что хотя на поведение человека влияет окружение, само окружение также частично является продуктом поведения человека. Докажите, что поведение изменяет окружение.

Задание 9. В результате эмпирических исследований установлено, что агрессивные дети формируют своими действиями враждебное окружение, в то время как дети, предпочитающие дружественный стиль поведения, формируют благоприятный социальный микроклимат. Объясните, с точки зрения основных положений социально-когнитивной теории, почему так происходит?

Задание 10. Действие реципрокных подкрепляющих процессов в непреднамеренном проявлении у детей принудительного поведения является хорошо известным примером того, как взаимозависимые влияния изменяются через следующую одна за другой обратную связь (А. Бандура).

Слабые просьбы детей часто остаются незамеченными, потому что родители проявляют к ним безразличие или оказываются слишком занятыми своими делами. Если дальнейшие попытки привлечь к себе внимание не получают отклика, дети обычно усиливают свое поведение, и это продолжается до тех пор, пока оно не станет нестерпимым для родителей. На этой стадии последовательного взаимодействия ребенок осуществляет принудительный контроль над родителями. В итоге родители усиливают аверсивное поведение, уделяя ребенку требуемое им внимание, и посредством этого подкрепляют такое поведение. Таким образом, реакции родителей избирательно приучают ребенка применять принудительные техники. Так как ребенок добивается внимания родителей, которые в свою очередь получают временную передышку, поведение обеих сторон получает подкрепление.

Каковы перспективы подобной стратегии взаимодействия ребенка и родителя, используемой для долгосрочных отношений?

Каким образом можно преобразовать складывающуюся или сложившуюся деструктивную реципрокную систему? При необходимости обратитесь к работе А. Бандуры «Теория социального научения».

Задание 11. В качестве примера можно рассмотреть классическое исследование А. Бандуры и его коллег (А. Bandura, Ross, Ross, 1963). В этом исследовании три группы детей наблюдали за моделью, демонстрирующей агрессивное поведение по отношению к пластмассовой кукле Бобо. В первой группе за агрессивным поведением модели не следовало никаких санкций («Без санкций»), во второй группе агрессивное поведение модели поощрялось («Награда»), а в третьей группе – наказывалось («Наказание»). Сразу после наблюдения за агрессивным поведением дети из этих трех групп

оказывались в экспериментальной ситуации: их оставляли одних в комнате, где было много игрушек, в том числе и кукла Бобо. За их действиями наблюдали через одностороннее зеркало, чтобы увидеть, будут ли они воспроизводить агрессивное поведение модели. Наблюдения за поведением в экспериментальной ситуации позволили зафиксировать на явные различия: дети, которые видели, как наказывали модель, выполняли гораздо меньше подражательных действий, чем дети, в присутствии которых модель вознаграждали, и чем дети, наблюдавшие модель, не получающую никаких санкций.

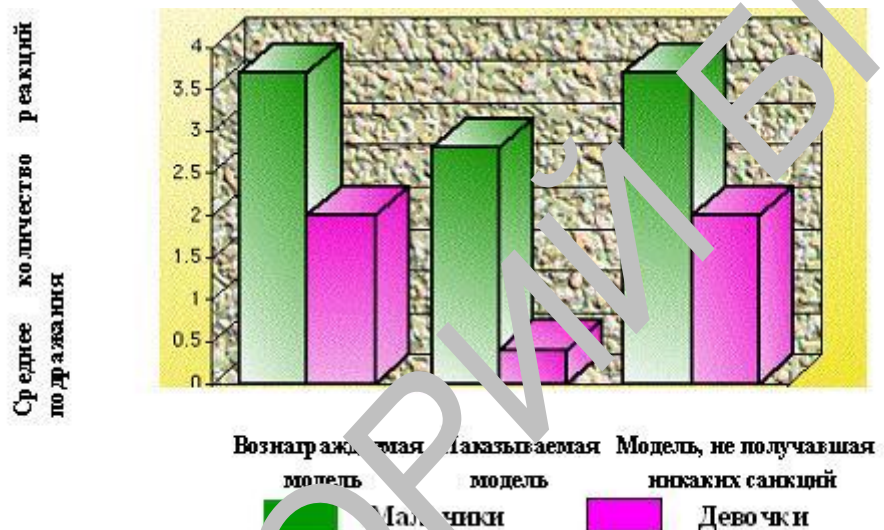


Рисунок – Среднее количество различных подражательных реакций подражания, воспроизведенных детьми в зависимости от последствий данного поведения

Какой вывод можно сделать, исходя из результатов данного экспериментального исследования?

Задание 12. А. Бандура утверждал, что высшие когнитивные процессы, например, способность оперировать символами, дают человеку мощное средство воздействия на свое поведение и окружение. Проиллюстрируйте данное утверждение примером из повседневной жизни.

Задание 13. Переживая повседневные события своей жизни, человек постепенно отбирает эффективные формы поведения, а неэффективные — отбрасывает. Каким образом это происходит?

Задание 14. Согласно основным положениям социально-когнитивной теории А. Бандуры, человек может решать проблемы, не обращаясь к открытому поведению проб и ошибок. Каким образом, в таком случае, человек может выбрать действительно эффективную стратегию решения возникшей проблемы?

Задание 15. Какую роль в предложенной ситуации играет подкрепление?

Старший брат знает, что если он ударит младшего брата, то тот будет плакать. Мать в этой ситуации будет гневаться, ругать старшего сына, возможно и накажет. Представив возможные последствия, ребенок предпочтет не бить брата, чтобы избежать родительского гнева и сохранить позитивное одобряющее поведение матери.

Задание 16. Приведите примеры из повседневной жизни, демонстрирующие влияние предвиденных последствий на поведение человека.

1.

2.

Задание 17. Опишите основные процессы научения через моделирования, заполнив таблицу

Табл... «Основные процессы научения через моделирование»

Процесс научения через моделирование?	Особенности процессов научения через моделирование
•	
•	
•	

		
•		
		
		
		
		
		

Задание 18. Некоторые формы моделирования оказываются настолько привлекательными, что в течение долгого времени сильно привлекают к себе внимание людей различных возрастов. Это наиболее ярко иллюстрируется примерами воздействия телемоделей. Пришествие телевидения необычайно расширило диапазон моделей, доступных для наблюдения и детям, и взрослым. В отличие от наших предков, моделью поведения для которых служил лишь круг представителей их субкультурного слоя, современные люди могут наблюдать и изучать различные стили поведения, комфортабельно устроившись в домашнем кресле и по праву пользуясь всеми богатствами символического моделирования, предоставляемого средствами массовой информации. Влияние телемоделей оказывается не только эффективным, герои экрана так приковывают к себе внимание, что зрители обучаются многому из того, что видят, даже если и не испытывают побуждений к обучению (Bandura, Grusec & Mellow, 1965). Бандура А. Теория социального научения.– СПб., 2000.

Почему зрители обучаются многому из того, что видят, даже если и не испытывают побуждений к обучению?

Задание 19. Рассмотрите рисунок №.. «Схематические репрезентации влияния подкрепления на научение через наблюдение согласно теории инструментального обусловливания и теории социального научения».

1. Каковы место и роль подкрепления в различных теориях: теории инструментального обусловливания и теории социального научения?

2. Опишите характер влияния подкрепления на научение через наблюдение согласно теории инструментального обусловливания и теории социального научения?



Рисунок .. - Схематические репрезентации влияния подкрепления на научение через наблюдение согласно теории инструментального обусловливания и теории социального научения

Задание 20. Каким образом, с точки зрения социально-когнитивной теории, родители могут научить ребёнка вежливой манере поведения? Выскажите свои предположения.

Задание 21. *Каким образом, с точки зрения социально-когнитивной теории, общество может научить подрастающее поколение патриотической манере поведения? Выскажите свои предположения.*

Задание 22. *Как научиться быть привлекательным для других людей человеком? Дайте ответ с точки зрения социально-когнитивной теории А.Бандуры.*

Задание 23. *Задание 22 содержит вопрос относительно одной из сторон человеческой жизни связанной с научением через наблюдение. Попробуйте сформулировать самостоятельно аналогичный вопрос, интересующий Вас? Дайте ответ с точки зрения социально-когнитивной теории.*

Вопрос

Ответ

Задание 24. *Рассмотрим ситуацию, часто встречающуюся в семьях. Родители часто делают детям замечания и дают ценные указания, но редко*

берут на себя труд удостовериться в том, что эти замечания принимаются, а указания выполняются. Со временем дети обучаются игнорировать те указания, которые произносятся спокойным голосом. Нарастающее раздражение у родителей становится прогнозирующим признаком того, что подчинение будет обеспечено силовыми методами, а потому только крик приводит к каким-то результатам.

Проанализируйте данную ситуацию с точки зрения социально-когнитивной теории.

Задание 25. *Укажите, в чём заключаются существенные различия двух видов моделирования: имитации и идентификации*

Задание 26. *Приведите примеры научения через моделирование с использованием косвенного поощрения*

Задание 27. *Приведите примеры научения через моделирование с использованием косвенного наказания*

Задание 28. Согласно социально-когнитивной теории, люди используют в регуляции своего поведения самонаказание. Приведите примеры использования людьми самонаказания. Какова роль самонаказания в каждом приведенном Вами случае?

1.

2.

Задание 29. С точки зрения социально-когнитивной теории, научение происходит через наблюдение. Даже в случае просмотра телевизионной передачи, художественного фильма, рекламного ролика мы обращаем внимание на особенности поведения телевизионного героя, который становится для нас моделью. Просмотрите в течение некоторого времени несколько телевизионных передач, рекламных роликов или художественных фильмов. Результаты наблюдений внесите в таблицу...

Во-первых, укажите название телепередачи, художественного фильма в колонке «Телевизионный продукт».

Во-вторых, в колонке «Модели поведения» опишите особенности поведения главного действующего лица.

Результаты наблюдений внесите в таблицу.. «Модели поведения, осваиваемые в ходе просмотра телевизионных передач»

Табл. «Модели поведения, осваиваемые в ходе просмотра телевизионных передач»

Телевизионный продукт	Главный герой	Особенности поведения главного героя
1.		
2.		
3.		
4.		

Какие модели поведения формируют телегерои у телезрителей?

К каким социально-психологическим последствиям для человека может привести просмотр отдельных рекламных роликов или художественных фильмов?

Сравните свои результаты наблюдений и выводы с результатами наблюдений и выводами других студентов.

Задание 30. *С учётом каких стандартов, с точки зрения социально-когнитивной теории, человек может оценивать собственное поведение?*

Задание 31. *А. Бандура, считал, что существует три процесса, составляющих процесс саморегулирования поведения. Назовите и охарактеризуйте каждый из этих процессов*

1.

2.

3.

Задание 32. В газете X на страничке советов было опубликовано письмо следующего содержания.

«Дорогая Эбби! Я буквально измучился с блондинками. Каждый раз, когда я знакомлюсь с девушкой блондинкой, она оказывается вымогательницей и авантюристкой. Я много раз видел по телевизору, что у всех авантюристок обязательно бывают белокурые волосы. Последняя блондинка, с которой я ухаживал, при каждой встрече просила меня покупать ей пластинку. Она меня просто разорила этими пластинками. Следует ли мне теперь отказаться от знакомств с блондинками? Измучившись с блондинками». Ответ ведущей странички советов: «Дорогой читатель, измучившийся с блондинками! Многие обладательницы белокурых и золотоволосых головок имеют к тому же и золотые сердца. Эбби».

Проведите анализ поведения Измучившегося с блондинками и ситуации, в которую он многократно попадает, с точки зрения социально-когнитивной теории. При необходимости обратитесь к работе А.Бандуры «Теория социального научения».

Задание 33. Непрерывный анализ интерактивности людей, которые постоянно оказываются вовлеченными в межличностные проблемы, показывает, что антиципации формируют реальность в самоподкрепляемом образе (Tosh, 1969). Приведите примеры из повседневной жизни человека, подтверждающие данную закономерность.

1.

2.

3.

Задание 34. Какие виды самоподкрепления Вы используете в процессе жизнедеятельности?

1.

2.

Какие виды самоподкрепления используют Ваши друзья, родители? Чтобы ответить на этот вопрос, побеседуйте с Вашими друзьями и родителями. Результаты беседы запишите ниже.

Могут ли используемые Вашими близкими в своей жизни самоподкрепления, являться самоподкреплениями и для Вас?

Объясните, почему это возможно/невозможно (в зависимости от выбранного Вами варианта ответа)?

Задание 35. Какова роль самонаказания в человеческом поведении?

Задание 36. Какие последствия для человека может иметь чрезмерное или длительное самонаказание, основанное на излишне строгих нормах самооценки?

Задание 37. Почему расширение сфер компетенции положительно сказывается на свободе личности? Ответьте на вопрос с точки зрения социально-когнитивной теории.

Каким образом, с точки зрения А. Бандуры, достигается расширение свободы?

ИНФОРМАЦИОННАЯ ЧАСТЬ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб., 2000.
2. Вайнштейн, Л.А. Общая психология: учебное пособие / Л.А. Вайнштейн [и др.]. – Минск: Высшая школа, 2000.
3. Зейгарник, Б. Запоминание законченных и незаконченных действий / Динамическая психология: Избранные труды / Б. Зейгарник. – М., 2001.
4. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000.
5. Левин, К. Влияние сил окружающей среды на поведение и развитие ребенка / Динамическая психология: Избр. труды. – М., 2001.
6. Левин, К. Намерение, воля, потребность / Динамическая психология: Избр. труды. – М., 2001.
7. Левин, К. Психологическая ситуация награды и наказания / Динамическая психология: Избр. труды. – М., 2001.
8. Левин, К. Теория поля в социальных науках. – М., 2000.
9. Мадди, С. Р. Теория личности: сравнительный анализ / С. Р. Мадди. – СПб.: Речь, 2002.
10. Петровский, В. А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М.: Прогресс, 1992.
11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Школа-Пресс, 2001.
12. Психология. Учебник / Под ред. А. А. Крылова. – СПб.: Издательство СПбГУ, 1998.
13. Толман, Э. Ч. Бихевиоризм и необихевиоризм // Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П.Я.Гальперина, А. Н. Ждан. М., 1980.
14. Триандис, Г. С. Культура и социальное поведение: учебное пособие / Г. С. Триандис. – М.: ФОРУМ, 2007.
15. Уотсон, Д. Поведение как предмет психологии (бихевиоризм и необихевиоризм) // Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н.Ждан. М., 1980.
16. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции. – М., 1989. – (Лекции 1,2,3,4).
17. Фрейд, З. Психопатология обыденной жизни / Психология бессознательного. – М., 1990.

- 18.Фрейджер, Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
- 19.Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986.
- 20.Холл, С. Теории личности / С. Холл, Г. Линдсей. – М.: КСП+, 1997.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

- 21 Александров, Ю. И. Психофизиологическое значение активности центральных и периферических нейронов в поведении / Ю. И. Александров. – М.: Наука, 1989.
- 22 Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968.
- 23 Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. – М.: Издательский центр «Академия», 1997.
- 24 Годфруа, Ж. Что такое психология / Ж. Годфруа. – М.: Мир, 1992.
- 25 Гримак, Л. П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности / Л. П. Гримак. – М.: Политиздат, 1989.
- 26 Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб: Издательство «Питер», 2000.
- 27 Ершов, А. А. Взгляд психолога на активность человека / А. А. Ершов. – М: Луч, 1991.
- 28 Зейгарник, Б. В. Теория личности К. Левина. – М., 1981.
- 29 Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000.
- 30 Коломинский, Я. Л. Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. – Мн: Вышэйшая школа, 2009.
- 31 Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997.
- 32 Мацумото, Д. Психология и культура. Современные исследования / Д. Мацумото. – СПб.: Еврозона, 2002.
- 33 Первин, Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования. – М., 2000.
- 34 Ротенберг, В.С. Мозг. Обучение. Здоровье / В. С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989.
- 35 Фурманов, И.А. Практикум по психологии активности и поведения / И.А. Фурманов, А.В. Ракицкая.
- 36 Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: Наука, 1995.
- 37 Фромм, Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1995.