

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ МАКСИМА ТАНКА

Институт психологии
Кафедра психологии образования



(рег. № УМ-32-03-1/306-2018)

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

_____ А.В. Музыченко

25 08 2019 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета

_____ Д.Г. Дьяков

25 08 2019 г.

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

«Психология активности и поведения»

для специальности 1 – 23 01 04 Психология

Составители:

А.В. Музыченко, заведующий кафедрой психологии образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент;

Н.Л. Пузыревич, заведующий кафедрой социальной и семейной психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук;

Л.Г. Жуковская, педагог-психолог ГУО «Средняя школа № 125 г. Минска»

Рассмотрено и утверждено

На заседании Совета БГПУ 21 10 2019 г. протокол № 2

ОГЛАВЛЕНИЕ

	ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА.....	2
	РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ	
1.1	<i>Введение в психологию активности и поведения.....</i>	<i>6</i>
1.2	<i>Проблема поведения в психоанализе.....</i>	<i>17</i>
1.3	<i>Проблема поведения в теории поля.....</i>	<i>35</i>
1.4	<i>Проблема поведения в теориях научения</i>	<i>55</i>
1.5	<i>Проблема поведения в социально-когнитивной теории.....</i>	<i>83</i>
	РАЗДЕЛ 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ	
2.1	Планы семинарских занятий и материалы к ним.....	99
2.2	Планы управляемой самостоятельной работы	
	РАЗДЕЛ 3. КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ	
3.1	Вопросы и задания для самопроверки	200
3.2	Текущая аттестация.....	204
3.3	Вопросы и практические задания к экзамену.....	208
	РАЗДЕЛ 4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ	
4.1	Учебная программа дисциплины «Психология активности и поведения»	213
4.2	Хрестоматия	272

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА К УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМУ КОМПЛЕКСУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «Психология активности и поведения»

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Психология активности и поведения», подготовленный в электронном формате, предназначен для студентов первой степени высшего образования по специальностям 1 – 23 01 04 Психология, подготовлен для реализации требований образовательных программ и образовательных стандартов.

Учебно-методический комплекс позволяет целостно представить студентам проблематику учебной дисциплины. 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.

Учебно-методический комплекс обеспечивает реализацию цели учебной дисциплины и ее задач. В соответствии с **целью учебной дисциплины** «Психология активности и поведения» позволяет обеспечить психолого-педагогические условия для приобретения и практического применения будущими специалистами-психологами знаний о классических и современных направлениях психологической науки, разрабатывающих проблемы активности и поведения. Частными целями выступают:

- **образовательная**, заключающаяся в формировании у студентов системы понятий психологии активности и поведения; ее категорий, методологических принципов и методов, понимания её места в системе психологической науки и основных современных психологических представлений о проявлениях активности человека;

- **воспитательная**, состоящая в формировании у студентов мотивации к изучению психологических дисциплин, освоению приёмов самообразования, обретению субъектности в учебно-профессиональной деятельности, потребности в самоактуализации и самореализации;

- **развивающая**, способствующая формированию умений анализа и обобщения психологического материала; развитию социально-перцептивных и рефлексивных способностей, профессионально значимых компетенций психолога.

Учебно-методический комплекс позволяет решать **задачи учебной дисциплины:**

- 1) ознакомить с понятиями «активность» и «поведение» в психологии;
- 2) Проанализировать проблемы поведения в психоанализе;
- 3) ознакомить с объяснением модели поведения в теории поля;
- 4) изучить теоретические и методические подходы к проблеме поведения в теориях научения;
- 5) рассмотреть проблемы поведения с точки зрения социально-

когнитивного подхода.

В результате изучения данной учебной дисциплины 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 и единицы активности;
- классификацию ошибочных действий;
- экспериментальные работы, выполненные в рамках теории поля;
- принципы классического и оперантного обуславливания;
- основные процессы научения через наблюдение.

В результате изучения данной учебной дисциплины 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 изучения данной учебной дисциплины студент должен *владеть*:

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

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Психология активности и поведения» включает **рекомендуемые формы и методы обучения**: 1) методы проблемного обучения (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы); 2) метод проектов; 3) методы знаково-контекстного обучения (метод кейсов, психологический анализ ситуаций, метод деловой игры с разработкой критериев оценки компетенций); 4) развивающие рефлексивно-деятельностные формы, метод игрового моделирования и проектирования; 5) информационно-коммуникационные технологии, обеспечивающие активизацию самостоятельной работы студентов (структурированные электронные презентации для лекционных занятий, использование видеоподдержки учебных занятий, парный метод). *Формы самостоятельной работы студентов*: конспектирование первоисточников, подготовка реферата, разработка мультимедийной презентации.

ЭУМК включает в себя разделы: теоретический, практический, контроля знаний и вспомогательный.

Теоретический раздел содержит материалы и тезисы лекций по изучаемым темам. К каждой теме приводится содержание учебной программы и необходимые к освоению компетенции. Текст лекций составит общую основу для ориентировки в содержании. Вместе с тем, студентам рекомендуется вести опорный конспект в ходе изложения лекции преподавателем, используя схемы, рисунки, записывая понятия и комментарии, примеры, возникшие вопросы, рефлексивные замечания. Для полного качественного освоения учебной программы студентам необходимо изучить рекомендованную основную и дополнительную литературу.

Практический раздел включает план практических занятий, задания к ним, методические рекомендации по выполнению заданий самостоятельной работы.

В разделе, посвященном контролю знаний, представлены вопросы самоконтроля и текущей аттестации, вопросы и задания к экзамену, позволяющие оценить общий уровень усвоения дисциплины.

Во вспомогательном разделе представлена учебная программа по учебной дисциплине «Психология активности и поведения», учебно-методическая карта изучения дисциплины, хрестоматийный материал.

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ

1. 1. *ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ АКТИВНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ*

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. Бехтерев, И.П. Павлов, Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин, А.Р.Лурия, М.В. Бодунов, Э.А. Голубева, А.И. Крупнов, 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, Б. 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, К.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 самоподдержки и направленное самовоздействие на нейтрализацию негативного «Я», компенсаторные механизмы.

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

ПОНЯТИЕ О ПОВЕДЕНИИ

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.

ИНДИВИД И СИТУАЦИЯ: ЛОКАЛИЗАЦИЯ ПРИЧИННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ

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.

Требования к компетентности:

- знать характеристики активности, ее структурные компоненты, основные направления изучения активности, определяющие ее факторы, механизмы осуществления, виды активности;
- знать единицы анализа и характеристики ситуации, подходы к объяснению поведения;
- уметь соотносить понятия активности, поведения, деятельности;
- уметь иллюстрировать на примерах виды поведения, факторы его определяющие;
- уметь анализировать и интерпретировать ситуацию в условиях учебного моделирования;
- уметь выделять критерии и параметры для изучения активности;
- владеть навыками анализа и аргументации.

Активность.

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 согласуются 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 рефлекс и ориентировочная реакция), так и условные сигнальные реакции (условные рефлексy).

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, так как определяется личными потребностями, мотивами, целями, убеждениями конкретного индивида).

Нормативность. Почти к любым жизненным ситуациям 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 одной и той же культурной среде (рисунок 1).

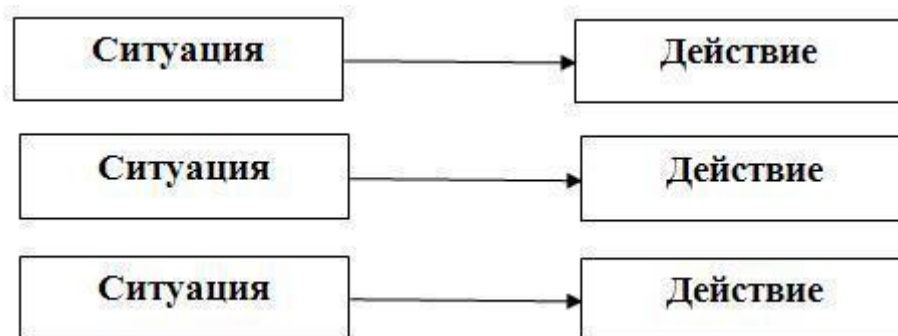


Рисунок 1 – Нормативность реагирования в ситуации

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 перестают разговаривать. В этой ситуации существует большая вероятность того, что человек, впервые пришедший в кинотеатр тоже перестанет разговаривать со своим собеседником.

Инъюктивные нормы. Многие ситуации имеют «собственные правила», которые диктуют человеку, что можно делать, а что – нельзя. Эти правила называются инъюктивными 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, инъюктивные нормы отличаются от дискриптивных норм: дискриптивные нормы включают то, что люди, *как правило, делают*, а инъюктивные нормы – то, что они *должны или не должны делать* (Р.Чалдини и др., 2008).

Следование инъюктивным 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).

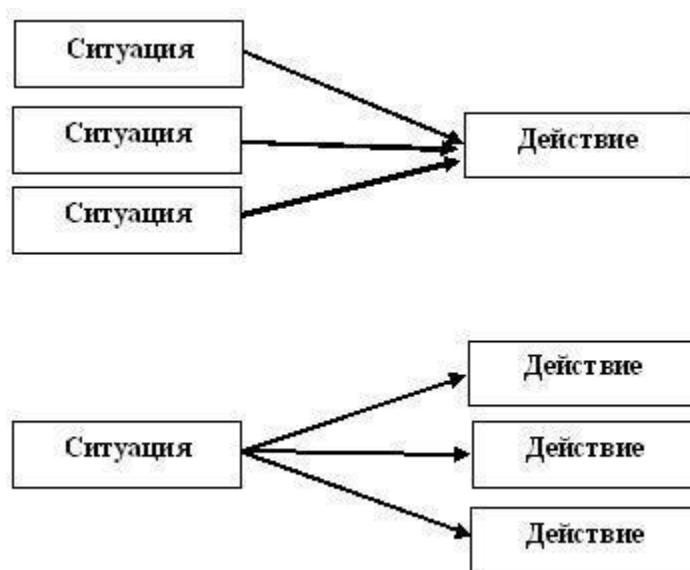


Рисунок 2 – Вариативность реагирования в ситуации

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, сюда 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 установки 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 активностей 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).

Рассматривают шесть вариантов взаимодействия личности и ситуации.

1. **Соответствие личности и ситуации.** Экспериментальные данные показывают, что некоторые люди более совместимы с одними ситуациями, чем с другими. 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 индивидуально-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 профессиограмма и лишь затем на ее основе разрабатывается психограмма, которая становится основой для определения батареи необходимых психодиагностических методик.

3. **Выбор ситуации личностью.** Так же 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 человек даже тогда, когда он уже «ушел» из ситуации. Экспериментально установлено, что даже особенности ситуации, 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 позиции 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 взаимовлияния 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 (Е. 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 ситуативного фактора как более влиятельного источник 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 немислим, 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 исследования: «Ситуации есть функция личности в той же степени, в какой поведение личности есть функция ситуации».

1.2. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОАНАЛИЗЕ

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 внимания. Теория Мерингера и Манера. Влияние словесных ассоциаций. Смысл оговорок. 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.

Требования к компетентности:

- знать характеристики влечений, закономерности их проявления, защитные механизмы;
- знать виды, особенности, причины ошибочных действий;
- уметь дифференцировать случайные и симптоматические ошибочные действия;
- уметь иллюстрировать на примерах защитные механизмы и ошибочные действия;
- уметь анализировать и интерпретировать проявления активности в условиях учебного моделирования;
- уметь выделять критерии и параметры для изучения влечений;
- владеть навыками анализа и интерпретации проявлений активности с позиции психоанализа.

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 умственную деятельность, 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-витальную 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 отреагирует 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.

Ключом 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 назвал 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 действие 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 подобен 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:

оговорки – 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 порой 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 проявляются 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 он не сбивается с пути и приходит именно туда, куда хотел (эффект «автопилота»). В подтверждение своих рассуждений З. Фрейд также приводит пример игры хорошего пианиста, 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.

З. Фрейд в качестве очень веского аргумента, подтверждающего его точку зрения о невозможности объяснения ошибочных действий с позиций 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 и 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 ребрышки, 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 закрадывается 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... Простите, 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», «держится 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 первого. Некая дама в интервью требовала прекратить нападки на современную армию. При этом она критиковала армейское руководство, обвиняя 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 основательным. 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 чисто физиологического характера, в случаях же забывания имен, намерений, запрыгивания предметов и пр. едва ли можно согласиться с таким объяснением. Затеривание, 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 так же легко установить, как и искаженное. Надо лишь спросить говорившего, 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 уже 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 оговорки*.

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

З. Фрейд отмечал, что для целей психологических исследований ошибочных действий важным является не простое 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 отметить, 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 подумать, 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 нежелании 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 возбуждением*. 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 отвергнуть 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 является 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 запоминает, 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 в нем как бы задерживается и не допускает других действующих в данный момент ассоциаций.

Имена часто забываются вследствие тех же связей, которые намеренно устанавливаются, чтобы избежать забывания. Самым ярким примером 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. И 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 запрытывание 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 их 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, к ним проявляют большую небрежность в уходе, на них меньше обращают внимания и пр.

Кроме того, могут теряться и вещи, не утратившие своей ценности, в том случае, если имеется намерение что-то пожертвовать, 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 кажущиеся 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 оттеснению, 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.

1. 3. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ПОЛЯ

МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ

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.

МОДЕЛЬ ОКРУЖЕНИЯ

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.

ПОВЕДЕНИЕ КАК ФУНКЦИЯ ОТ СИТУАЦИИ

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, революционизация идеологии. 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.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ РАБОТЫ, ВЫПОЛНЕННЫЕ В РАМКАХ ТЕОРИИ ПОЛЯ

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 Слиосберг. Основные типы замещений. Исследования замещающих действий Т. Дембо и М.А. Каревой.

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

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

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

Требования к компетентности:

- знать основные положения и понятия теории поля, дифференциацию личности и среды;
- знать основные экспериментальные работы, выполненные в рамках теории поля;
- уметь моделировать ситуации награды, наказания, изменения интереса в условиях учебного моделирования;
- уметь иллюстрировать на примерах понятия и феномены в теории поля;
- уметь анализировать и интерпретировать поведение как функцию от ситуации;
- уметь выделять критерии и параметры для изучения потребности;
- владеть навыками анализа и интерпретации проявлений активности с позиции теории поля.

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 (отраженные 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 соседствующие, 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.

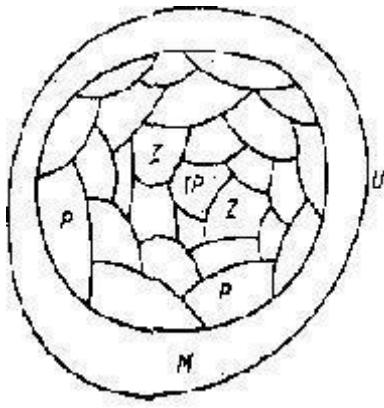


Рисунок 3 – Модель личности

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–системам. Частная система может в действительности становиться все более и более напряженной, в то время как вся система возвращается к уравновешенному 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 осуществляться двумя путями:

- напряженная система, побуждающая производимое действие, разряжается, путем **отреагирования**, если находит доступ к пограничной зоне сенсомоторной 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 (K. Lewin, K. Lissner, W. Mahler, M. Henie), а также роль утомления, эмоций гнева (Т. Dembo) и выхода 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 задается 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 побуждение.

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-нибудь деятельности означает порождение динамической заряженной системы, возникающей в данной ситуации в данный момент. Б.З. Зейгарник приводит такой пример: студенты слушают лекцию. Причины, заставившие их прийти на лекцию, могут быть различны. Одни пришли, чтобы изучать 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 образует 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).

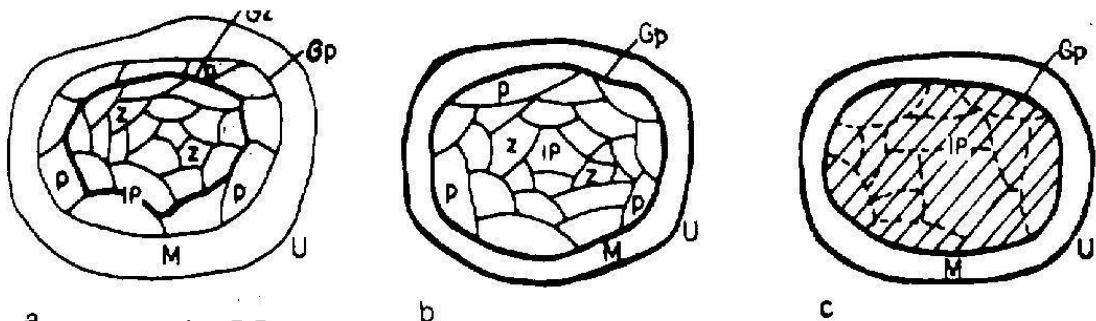


Рисунок 4 – Модели трёх состояний одного и того же индивида

(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 (как в паровом котле), повышая давление, стремится к выравниванию сил, к «оттоку».

Тем не менее, в воззрениях К. Левина остается не совсем проясненным, как именно протекают постулированные моделью личности 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. Сюда 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, а созданная 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 вызвала к 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 не 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 из внутриличностного 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 необходимо 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 ценность. Они организуют среду в сеть привлекающих и отталкивающих регионов, создавая своеобразную «когнитивную карту».

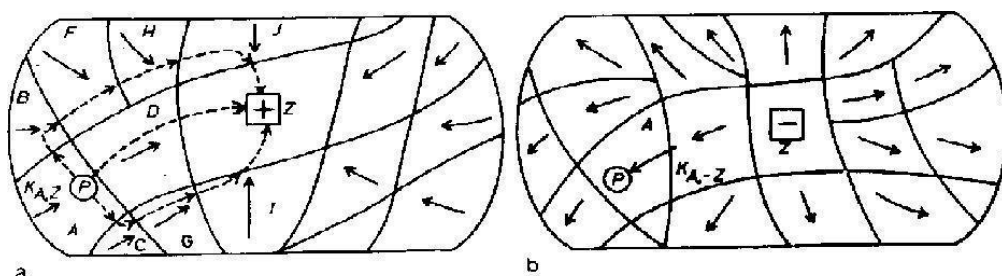
Валентность – величина переменная; она может быть слабой, средней, сильной. Сила валентности зависит от силы потребности. Валентность ведет человека через его психологическую среду, но не является силой, которая мотивирует возникновение локомоции.

Локомоция возникает, когда на человека действует достаточная сила. Сила также связана с потребностью, но в отличие от внутриличностного напряжения – это вектор, 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.

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 воздействуют 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.



В позитивном поле (а) 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 возможные 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 5а 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 напряжения 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 честолюбие, почти в три раза лучше воспроизводят незавершенные, чем завершенные действия, а у тех, кто вообще не испытывает в ситуации эксперимента этого чувства, эффект Зейгарник зафиксировать не удастся (B. Zeigarnik, 1927). Обострение мотивирующих побуждений духом соперничества увеличивает выраженность эффекта Зейгарник (A. 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 (В. 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: К. Lissner, 1933; W. Mahler, 1933).

Особенности материала

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

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

3. Ослабление эффекта Зейгарник при аффективном возбуждении.

4. По мере онтогенетического развития эффект Зейгарник проявляется сильнее, что объясняется увеличением с возрастом прочности 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 анализировавшихся 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. Henie, 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 нанизывание бусинок. К сожалению, не существует достаточно точных 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 сходны 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 субъекта, 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.S. 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 комбинировала 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:

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 (М. 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, подтверждают 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 меньше 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 разворачиваются 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, а он тем выраженнее, 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.

1.4. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИЯХ НАУЧЕНИЯ:

ТЕОРИЯ РЕСПОНДЕНТНОГО 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 воздействия. Феномен идентичных элементов переноса научения.

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

Феномены репсондентного обуславливания: экспериментальное угасание, спонтанное восстановление, обусловливание 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. Макинтош), эффект Гарсиа.

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 репсондентного 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.

ТЕОРИЯ ОПЕРАНТНОГО ОБУСЛАВЛИВАНИЯ

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

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

Экспериментальные исследования Б.Ф. Скиннера. Проблемный ящик Б.Ф.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, Эйлора и Эзрина, Ловааса. Проблемное обучение.

Требования к компетентности:

- знать основные положения и понятия теории классического (рефлекторного) обуславливания;
- знать основные положения и понятия теории оперантного обуславливания;
- уметь моделировать ситуации научения;
- уметь иллюстрировать на примерах понятия и феномены в теориях научения;
- уметь выделять критерии и параметры для изучения поведения;
- владеть навыками анализа и интерпретации проявлений активности с позиции теорий классического и оперантного обуславливания.

Теория рефлекторного 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. В центре внимания 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: *рефлекторное и оперантное*.

Теория классического (респондентного) обусловливания

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

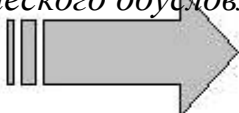
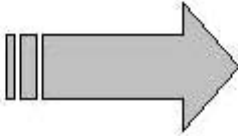
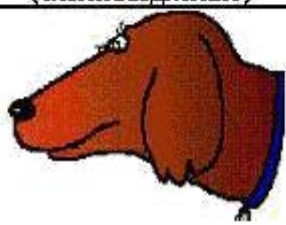
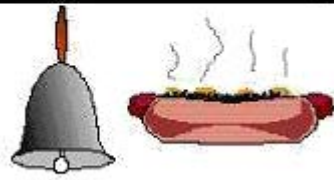
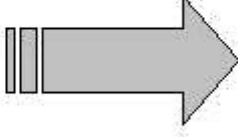
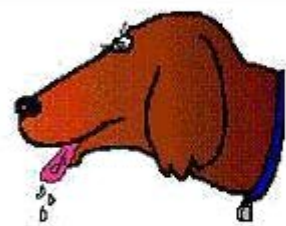
Хорошо знакомые примеры — это сужение или расширение зрачка в ответ на световую стимуляцию, подергивание колена при ударе молоточком по коленному сухожилию и дрожь при холоде. В каждом из этих примеров взаимоотношение между стимулом (уменьшение световой стимуляции) и реакцией (расширение зрачка) невольное 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 выдающихся 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 респондентное 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

КЛАССИЧЕСКОЕ ОБУСЛОВЛИВАНИЕ		
ДО ОБУСЛОВЛИВАНИЯ		
		
Безусловный стимул		Безусловная реакция (слюновыделение)
		
Нейтральный стимул		Ориентировочная реакция (без слюновыделения)
Безусловный стимул вызывает безусловную реакцию. Нейтральный стимул не вызывает слюновыделения.		
ВО ВРЕМЯ ОБУСЛОВЛИВАНИЯ		
		
Безусловный стимул сочетается с нейтральным стимулом		Безусловная реакция (слюновыделение)
Безусловный стимул сочетается с нейтральным стимулом. Безусловный стимул вызывает безусловную реакцию.		
ПОСЛЕ ОБУСЛОВЛИВАНИЯ		
		
Условный стимул		Условная реакция
Нейтральный стимул теперь становится условным стимулом, который вызывает условную реакцию.		

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. В.М. Бехтерев 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 собаки, 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 чьей-то помощью ребенок 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 рефлекс 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 приучили бояться белой крысы, хотя до начала эксперимента он такого страха не испытывал (J. Watson, R. Rayner, 1920).

М.К. Джоунс заинтересовавшись 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 коррективки 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 респондентного 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, Э.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-энаков 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, 1998).

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.

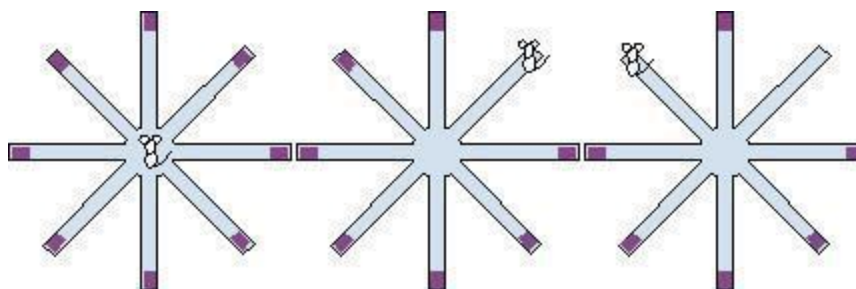


Рисунок 6 – Крестообразный лабиринт

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, получавших 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 объяснять 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 угасания: 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 напротив, 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

Ключевая структурная единица скиннеровского подхода является *реакция*. Реакции можно ранжировать от *простых рефлексорных 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 напротив, если последствия реакции не благоприятны и не подкреплены, тогда вероятность получить оперант уменьшается. Б.Ф. Скиннер полагал, что, следовательно, оперантное поведение контролируется *негативными последствиями*. По определению, негативные, или аверсивные 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: ходила, 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 скинеровской 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 научения. *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.

Феномены 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 изъяслением 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 угашения».

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 («ящике»).



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, потребуются 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.

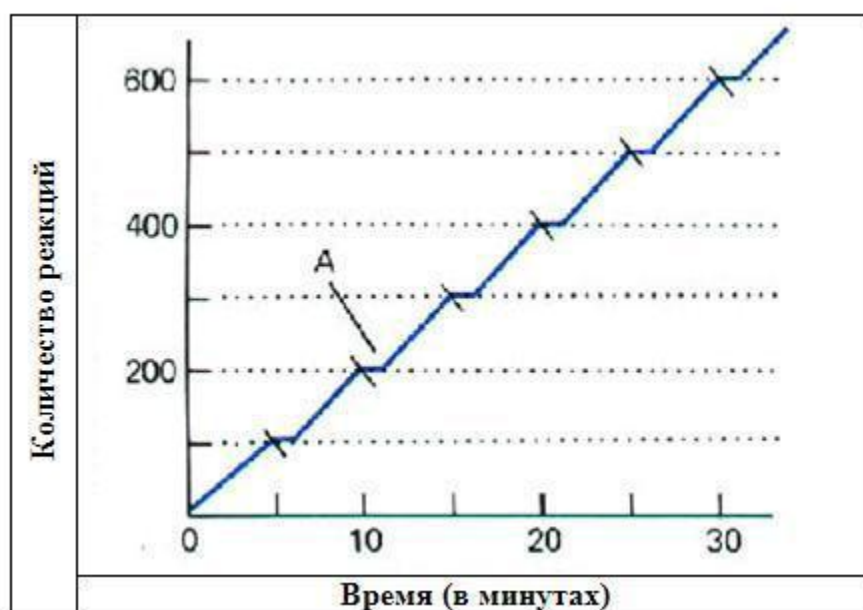


Рисунок 8 – Режим подкрепления с фиксированной пропорцией

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.

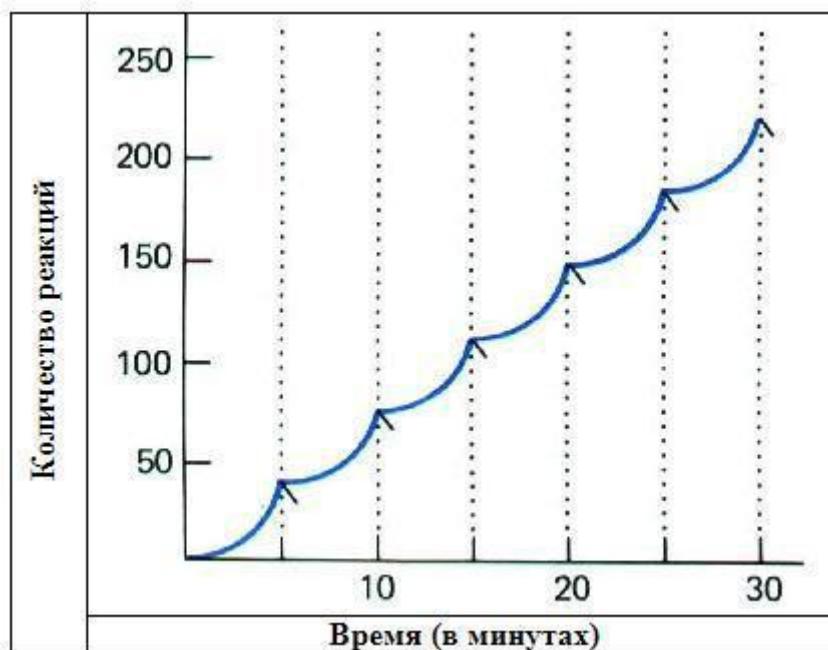


Рисунок 9 – Режим подкрепления с фиксированным интервалом

3. *Режим подкрепления с вариативной пропорцией (ВП).* В этом режиме организм подкрепляется на основе какого-то в среднем predetermined, 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 нет возможности определить, что подкрепление появится нескоро.

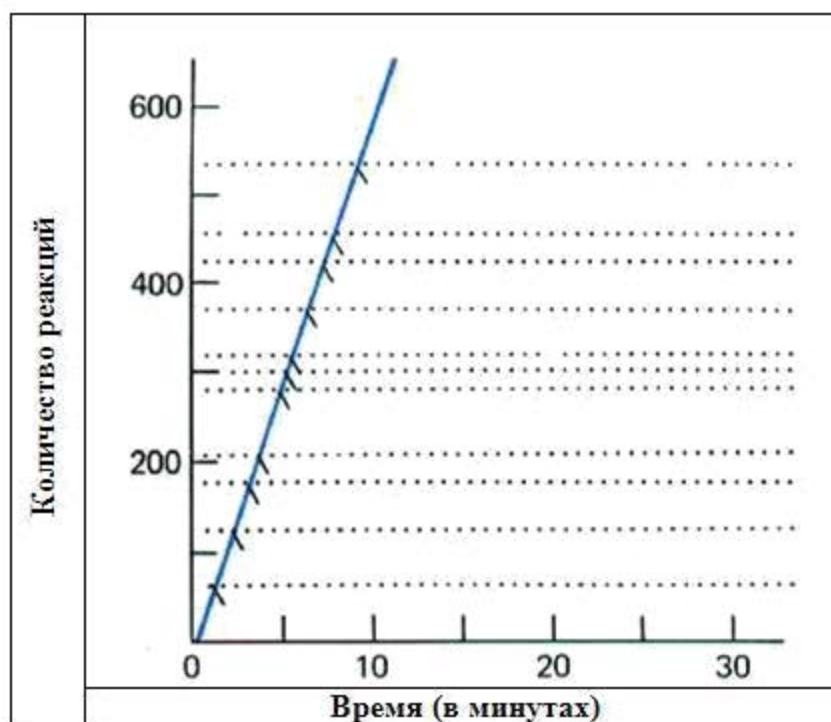


Рисунок 10 – Режим подкрепления с вариативной пропорцией

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 ФИ, 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).

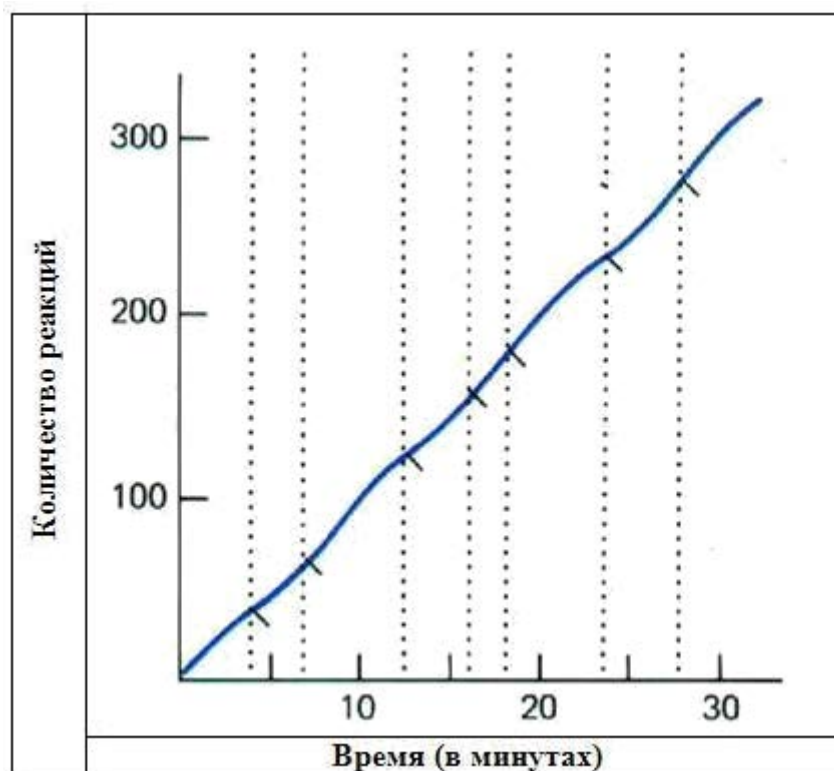


Рисунок 11 – Режим подкрепления с вариативным интервалом

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 (набора номера); сколько придется ждать в целом — непредсказуемо. Родитель, 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, какую хотят получить.

Однако вскоре стало очевидным, что стандартная методика оперантного научения плохо подходила для большого числа сложных оперантных реакций, которые могли спонтанно встречаться с 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 быстро уменьшить время, требуемое для обусловливания

Процесс последовательного приближения

Процесс формирования, или процесс постепенного приближения, наиболее часто используется при обучении животных. Сложные трюки, демонстрируемые цирковыми животными, усваиваются сразу, как законченное целое. Для этого дрессировщик постепенно выстраивает 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.

почти любого поведения в том 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*, такого, 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 аверсивного, неприятного стимула 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 успеваемости в будущем.	Ребенок разбросал игрушки по комнате. Разрешение ребенку пойти гулять или смотреть телевизор после того, как он собрал игрушки.
Наказание	Определение	Предъявление аверсивного, 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.	Ребенок разбросал игрушки по комнате.

		Низкая оценка на экзамене предполагает, что студент будет более основательно подготовиться к следующему экзамену.	Запрещение ребенку идти гулять или смотреть телевизор пока он не соберет игрушки.

Контроль поведения посредством авersiveных стимулов

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

Наказание. Термин *наказание* относится к любому авersiveному 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. Скиннер (1983) 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 авersiveному 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 устранять 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 аверсивный стимул или избегает его. Любое поведение, которое препятствует или не приводит к появлению аверсивного стимула, таким образом, чаще повторяется и является негативно подкрепленным (Таблица 2). Неприятные события могут использоваться при научении 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 аверсивного стимула не то же самое, что избегание его, поскольку аверсивный стимул, которого избегают, физически может быть не представлен.

Научение избеганию и предотвращению

Крысу помещают в ящик, состоящий из двух отделений, разделенных барьером. В каждой пробе животное помещают в одно из отделений. В некоторый момент

Организм может звучит предупреждающий звук, а опять реагировать и так, чтобы секунду спустя к полу этого отделения предотвратить неприятное подается ток; чтобы уйти от удара током, событие до его начала, например, животное должно перепрыгнуть через когда человек научается барьер в другое отделение. Первоначально останавливаться на красный свет, животное делает это, когда ток уже чтобы не попасть под машину включен, — здесь имеет место научение или платит за проезд избеганию. Но по мере тренировки транспорте, чтобы не быть животное научается прыгать, услышав оштрафованным контролером. предупреждающий звук, и тем самым Иными словами, другой способ целиком избегает удара током — это бороться с неприятными научение предотвращению. 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 авersiveных стимулах. Кроме всего прочего он считал, что использование авersiveных 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 отшлепали за то, что он ругался дома, может свободно это делать во дворе. Водитель, оштрафованный за превышение скорости, может заплатить сотруднику ГАИ и продолжать свободно превышать скорость, когда поблизости нет патруля с радаром.

Вместо авersiveного 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 авersiveными 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.

1.5. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНОЙ ТЕОРИИ

ИСТОКИ ПОВЕДЕНИЯ

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 ответной 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 И ПОСЛЕДУЮЩИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ

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 соотношения 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.

Требования к компетентности:

- знать основные положения и понятия социально-когнитивной теории А.Бандуры;
- знать предшествующие и последующие детерминанты поведения;
- уметь моделировать научение посредством наблюдения;
- уметь иллюстрировать на примерах понятия и феномены в социально-когнитивной теории;
- уметь выделять критерии и параметры для изучения активности и поведения;
- владеть навыками анализа и интерпретации проявлений активности с позиции 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 предрасположенности 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 имеют 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, направленным на постановку перспективных целей и достижение отдаленных результатов.

Используя свою способность к оперированию символами, человек можем 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 научения, 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 (А. 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 символические образы 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. А. 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 памяти 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 совершенствовать моделируемое 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, показывает 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 братная 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 сильнейшим 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 действие модели с результатом, который наблюдатель осознает как результат предшествующих действий модели, можно выделить:

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

- **косвенное наказание**, когда наблюдаемые авersive 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 те 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 условную 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: «Нет 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 самоответа.

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 самоудовлетворения. 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, о 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, полагает, 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 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 вызывать 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 возможных социальных последствий, но также направлено на то, чтобы вернуть одобрение 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 высказаться 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.

РАЗДЕЛ 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ

2.1 Планы практических занятий и материалы к ним

ПРАКТИЧЕСКИЕ (СЕМИНАРСКИЕ) ЗАНЯТИЯ

Семинар 1. Индивид и ситуация: локализация причинности поведения (1 час)

Вопросы для обсуждения:

1. Понятие ситуации.
2. Единицы анализа и характеристики ситуации.

Вопросы для самостоятельного изучения:

Х. Хекхаузен: Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения.

Практические задания:

Подготовить обзор эмпирических и экспериментальных исследований по проблеме локализации причинности поведения.

Семинар 2. Проблема поведения в психоанализе (1 час)

Вопросы для обсуждения:

1. Виды ошибочных действий.
2. Условия возникновения ошибочных действий.
3. Причины ошибочных действий.
4. Интерференция намерений.
5. Особенности ошибочных действий.

Вопросы для самостоятельного изучения:

Фрейд, З.: Психопатология обыденной жизни

Фрейд, З.: Влечения и их судьба.

Практические задания:

Подготовить обзор эмпирических и экспериментальных исследований по проблеме поведения в психоанализе.

Семинар 3. Проблема поведения в теории поля: модель личности (1 час)

Вопросы для обсуждения:

1. Общие положения теории поля.
2. Основополагающие понятия теории поля.
3. Дифференциация личности и среды.
4. Локомоция, коммуникация, переструктурирование.
5. Практическое применение модели личности.
6. Основные недостатки модели личности.

Вопросы для самостоятельного изучения:

Теория поля К. Левина

К. Левин: Влияние сил окружающей среды на поведение и развитие ребенка

Практические задания:

Подготовить обзор и анализ эмпирических и экспериментальных исследований по проблеме поведения в теории поля.

Семинар 4. Проблема поведения в теории поля: модель окружения (1 час)

Вопросы для обсуждения:

1. Основные понятия «векторной» теории поля.
2. Динамика личности в среде.
3. Динамика среды.
4. Возвращение равновесия.
5. Феномен конфликта в теории поля
6. Основные недостатки модели окружения в теории поля.

Вопросы для самостоятельного изучения:

К. Левин. Влияние окружающей среды на поведение и развитие ребенка

Практические задания:

Подготовить обзор эмпирических и экспериментальных исследований по проблеме поведения в теории поля.

Семинар 5. Проблема поведения в теории поля: поведение как функция от ситуации (1 час)

Вопросы для обсуждения:

1. Ситуация интереса к делу.
2. Ситуации с угрозой наказания.
 - 2.1. Характеристика ситуации.
 - 2.2. Конфликт
 - 2.3. Барьеры и их свойства
 - 2.4. Состояние напряжения
 - 2.5. Течение процесса в ситуации наказания
3. Требование с перспективой вознаграждения
 - 3.1. Вид и локализация побудителей и барьеров.
 - 3.2. Способы поведения в ситуации награды.
 - 3.3. Комбинация награды и наказания
4. Запрет с угрозой наказания.
5. Запрет с перспективой вознаграждения
6. Награда, наказание и настоящее изменение интереса

Вопросы для самостоятельного изучения:

К. Левин. Психологическая ситуация награды и наказания

Практические задания:

Подготовить примеры их научной и художественной литературы.

Семинар 6. Экспериментальные работы, выполненные в рамках теории поля (1 час)

Вопросы для обсуждения:

1. Исследование незавершенных действий
3. Исследование замещающих действий.

4. Исследование забывания намерений.
5. Психологическое расстояние и сила валентности.
6. Исследование уровня притязаний.
7. Исследование фрустраций.
8. Исследование стилей лидерства.

Вопросы для самостоятельного изучения:

Б. Зейгарник: Запоминание законченных и незаконченных действий

Семинар 7. Проблема поведения в теориях научения: теория оперантного обуславливания (1 час)

Вопросы для обсуждения:

1. Функциональный анализ поведения.
2. Оперантное и респондетное поведение
3. Оперантное обуславливание
4. Экспериментальные исследования Скиннера
5. Позитивное и негативное подкрепления
6. Первичные и вторичные подкрепления
7. Режим подкрепления
8. Феномены оперантного обуславливания
9. Суеверное поведение
10. Контроль поведения посредством аверсивных стимулов

Вопросы для самостоятельного изучения:

В.Ф. Скиннер: «Суеверия» голубя.

В.Ф. Скиннер: «Нужны ли теории научения»

В.Ф. Скиннер: «Оперантное поведение»

Дж. Конорски, С. Миллер «О двух типах условного рефлекса»

Практические задания:

Подготовить обзор экспериментальных исследований по проблеме поведения в теориях оперантного обуславливания.

Семинар 8. Проблема поведения в социально-когнитивной теории: предшествующие и последующие детерминанты (1 час)

Вопросы для обсуждения:

Предшествующие детерминанты:

- 1.1. Предшествующие детерминанты физиологической и эмоциональной реактивности
- 1.2. Символическое и косвенное ожидаемое научение
- 1.3. Самовозбуждение в ожидаемом научении
- 1.4. Дисфункциональное и корректирующее научение
- 1.5. Прогностические социальные детерминанты
- 1.6. Моделирующие детерминанты
2. Последующие детерминанты поведения:
 - 2.1. Внешнее подкрепление

- 2.2. Иерархия внешних подкреплений
- 2.3. Внутреннее подкрепление
- 2.4. Взаимодействие внешнего и внутреннего подкрепления
- 2.5. Косвенное подкрепление и наказание
- 2.6. Сравнительная эффективность прямого и косвенного подкрепления
- 2.7. Самоподкрепление
- 2.8. Регуляция поведения посредством самопродуцируемых последствий
- 2.9. Самооценка в теории социального научения
- 2.10. Негативные санкции и детерминанты самонаказания
- 2.11. Освобождение от самооценочных последствий

Вопросы для самостоятельного изучения:

- 1. Современные исследования агрессивного поведения.
- 2. Проблема насилия в СМИ и телевизионное насилие

Практические задания:

Подготовить обзор эмпирических и экспериментальных исследований по проблеме поведения в социально-когнитивных теориях.

Материалы к семинарским занятиям.

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	Определение	Отличительные	Единицы

активности		особенности	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.

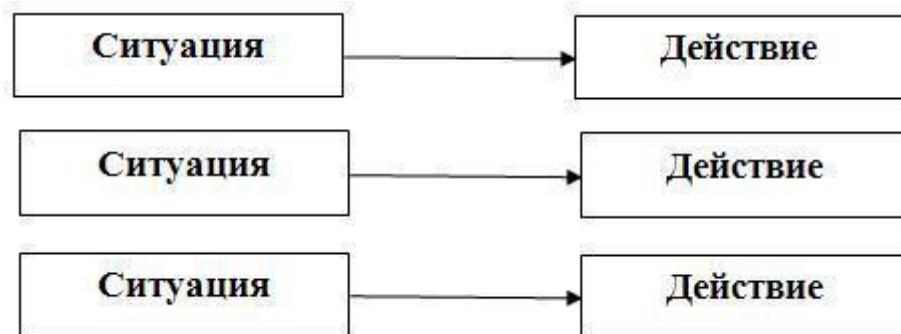


Рисунок 1 –

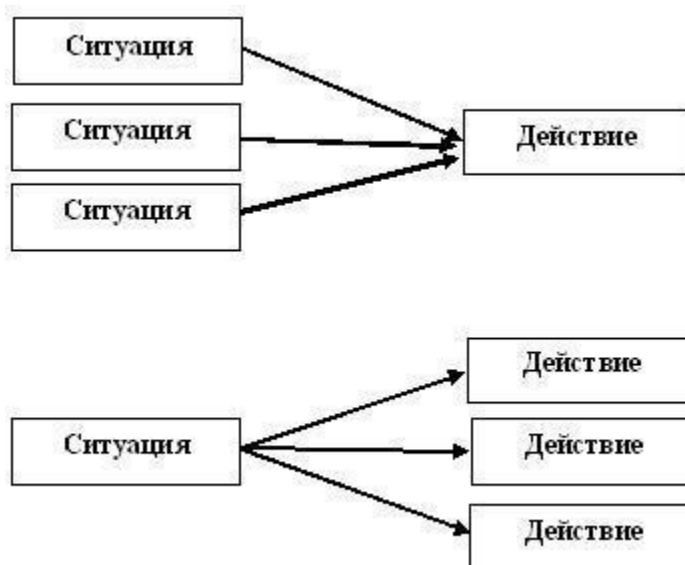


Рисунок 2 –

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. Ниже 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 3.

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 одновременные или почти одновременные события, а не события, изрядно отстоящие друг от друга во времени. Кроме того, у человека желание сравнить действия разных людей возникает, чаще, чем желание сравнить поступки одного человека в разные периоды времени. Используя информацию о подобного 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, - свойства характера обитателей тюрем, в которых, как принято считать, «социопатических» преступников охраняют «садисты-надзиратели», или особенности самой социально-психологической среды, в которую попадали 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: *уяснение 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. *3. 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, с 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 3.
Классификация ошибочных действий

Группа	Вид ошибочного действия	Характеристика ошибочного действия
1.		
3. _{2.}		

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»

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».

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

Задание 28. 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 29. 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 30. 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 31. 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 32. 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 33. 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 34. Почему люди теряют вещи, с точки зрения З.Фрейда? Перечислите возможные причины.

Задание 35. 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 36. *В чём заключается особенность случайных, симптоматических, комбинированных действий?*

Задание 37. *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 38. Наблюдая за поведением людей, которые Вас окружают, обратите внимание на случайные, симптоматические, комбинированные действия. Попробуйте дать объяснение случайных, симптоматических, комбинированных действий

1.

2.

Задание 39. Как объясняют возникновение ошибочных действий другие психологические теории?

ТЕМА 3. ПРОБЛЕМА АКТИВНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ПОЛЯ

ЦЕЛЬ: уяснение сущности и специфики 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 40. Пользуясь психологическим словарём либо другими научными источниками, дайте определение следующим понятиям

Психологическое поле

Психическая энергия

Напряжение

Напряжённая система

Полевое поведение

Потребность

Квазипотребность

Валентность

Локомоция

Модель личности

Модель окружения

Задание 41. *Охарактеризуйте отличительные особенности схемы психологического изучения человеческого поведения с точки зрения К.Левина.*

Во-первых,

Во-вторых,

В-третьих,

В-четвёртых,

В-пятых,

Задание 42. Уравнение поведения, сформулированное К.Левиным, выглядит следующим образом $P=f(L,O)$. Что обозначают отдельные компоненты формулы?

P -

L -

O -

Каковы возможности данного подхода к анализу человеческого поведения?

Задание 43. 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 44. На рисунке Вы видите схематическое изображение модели личности, предложенной К. Левиным. Подпишите условные обозначения компонентов модели личности.

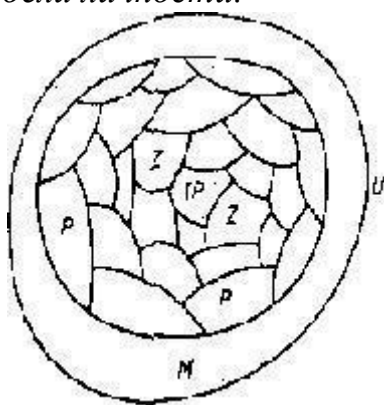


Рисунок ... – Модель личности

M

U

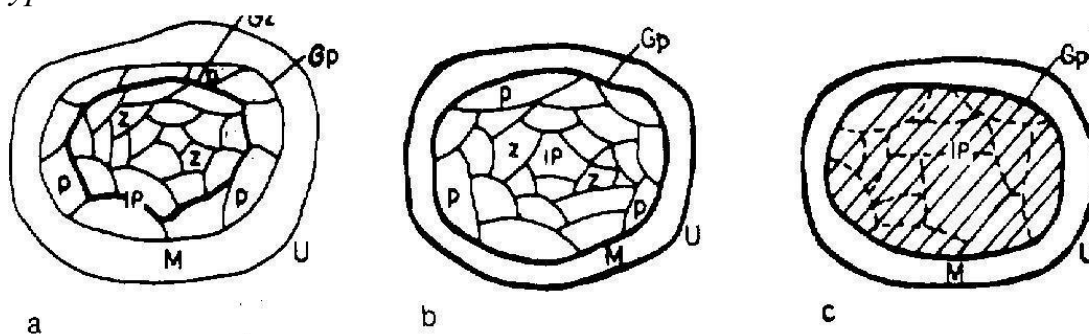
IP

Z

P

Дайте характеристику каждому из перечисленных компонентов, указав их функциональные особенности

Задание 45. Подпишите при помощи условных обозначений структурные элементы данных моделей личности.



Условные обозначения

Установите возможные различия в поведении людей с подобными моделями личности

Задание 46. Используя материалы ПРИЛОЖЕНИЯ 3, заполните таблицу «Концептуальные свойства напряжения (по К.Левину)».

Табл.
Концептуальные свойства напряжения (по К.Левину)

[illegible]

Задание 47. 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, шкафчик, 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 «шкафчик», проводя пальцем по бисерной занавеске; все без исключения позванивали колокольчиком.

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

Задание 48. На рисунке Вы видите схематическое изображение модели окружения, предложенной К. Левиным. Подпишите условные обозначения компонентов модели окружения.

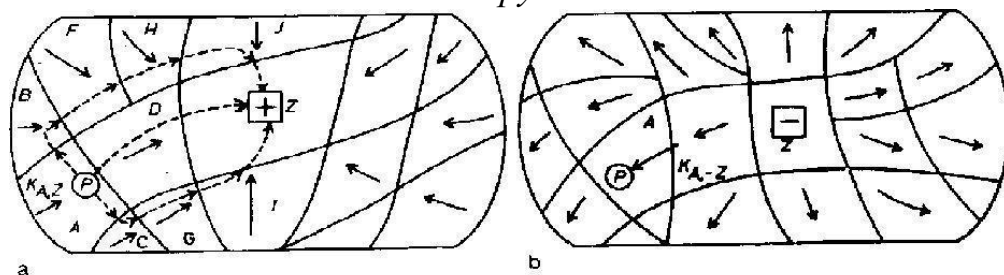


Рисунок ... – Модель окружения, представленная в виде
положительного и отрицательного поля сил.

a		-
b		-

Z

-

P

-

KA-Z

-

Опишите, что демонстрируют данные модели

Задание 49. Прочитайте работу К.Левина «Психологическая ситуация награды и наказания». Составьте тезисный план указанной работы

1.

2.

3.

4.

5.

Задание 50. *Опишите топологическую 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? Проиллюстрируйте свой ответ примером.

4. *Каким образом ребёнок приобретает меньшую восприимчивость к наказаниям?*

Задание 51. *Охарактеризуйте динамические особенности ситуации интереса к делу с опорой на рисунки 1-3.*

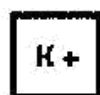


Рис. 1

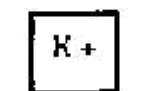


Рис. 2

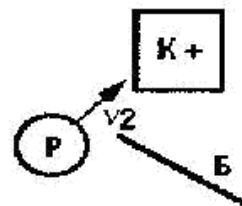


Рис. 3

Задание 52. Рассмотрите предложенные рисунки 4-5. Какой из рисунков топологически соответствует ситуации наказания?

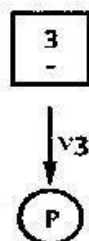


Рис. 4

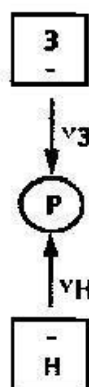


Рис. 5

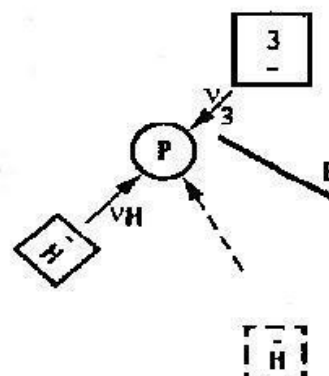


Рис. 6

Ответ:

Прокомментируйте топологическую схему ситуации наказания

Задание 53. *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?

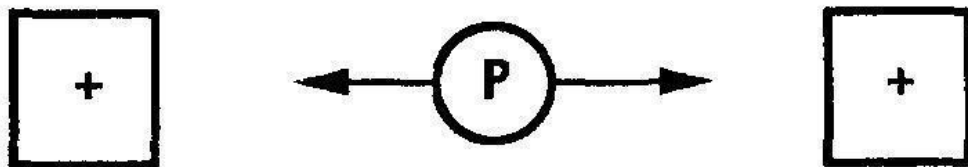
Задание 54. *В ходе эксперимента, примерно в середине действия, М. Овсянкина прерывала испытуемого и просила выполнить его другое действие. Испытуемый брался за второе действие, которое было по своей структуре иным, совершенно непохожим на первое, и заканчивал его. Но в это время, когда испытуемый занимался 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.*

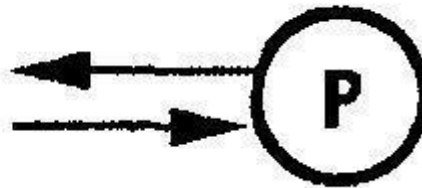
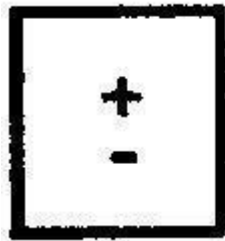
Каковы были действия испытуемых в данной ситуации?

Задание 55. 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 56. Прокомментируйте рисунки, отображающие поведение индивида в ситуации конфликта.

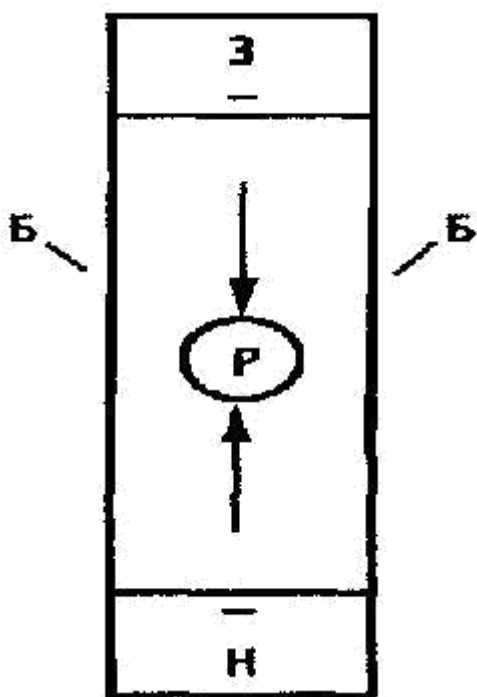




Задание 57. Создаваемая угрозой наказания конфликтная ситуация порождает весьма сильную тенденцию к выходу из поля. В соответствии с топологической структурой ситуации и действующими в ней силами поля к чему будет стремиться ребёнок, участвующий в эксперименте?

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

Прокомментируйте предложенный ниже рисунок

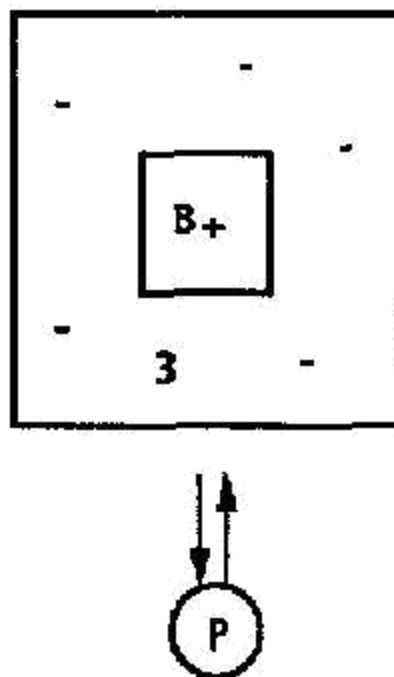


Задание 58. Приведите примеры социальных барьеров, упоминаемых К.Левиним в работе «Психологическая ситуация награды и наказания».

Задание 59. Приведите пример «выхода из поля» «внутри поля» ребёнком в ситуации наказания

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

Задание 60. Опишите топологически возможные варианты поведения ребёнка в ситуации возможного вознаграждения, опираясь на рисунок.



Задание 61. 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 62. 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 63. *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 64. «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 65. 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 66. *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 67. *«Книга влечёт к чтению, пирожное – к еде, озеро – к плаванию, зеркало зовёт смотреться в него, запутанная ситуация разобратся в ней» (К Левин). От чего зависит побудительность того или иного объекта, по мнению К.Левина?*

Задание 68. Обратившись к работе К.Левина «Намерение, воля и потребность», охарактеризуйте типы замещающего выполнения, заполнив предложенную ниже таблицу.

Табл. Характеристика типов замещающего выполнения

Тип замещающего выполнения		Особенности типов замещающего выполнения

Задание 69. 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 70. 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 71. 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. Впишите недостающие элементы полученных результатов. В случае необходимости обратитесь к ПРИЛОЖЕНИЮ ...

Напряженная система

1. Лучшее удержание и предпочтительное возобновление квазипотребностей (оба явления 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
.....

Подразделение областей

1. квазипотребности порождают более сильный эффект Зейгарник, чем Недостаточное ограничение 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 (М. Ovsiankina, 1928; J. R. Martin, 1940; A. O. Jager. 1959; 1960).

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

3. эффекта Зейгарник при аффективном возбуждении
4. По мере онтогенетического развития эффект Зейгарник проявляется , что объясняется

ТЕМА 4. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ НАУЧЕНИЯ

ЦЕЛЬ: уяснение сущности и специфики 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 обусловливания;
- определять различные режимы подкрепления поведения.

ТЕМА 4.1. Проблема поведения в теории респондентного научения

Задание 72. Пользуясь психологическим словарём, материалами ПРИЛОЖЕНИЯ 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 73. *Что подразумевает данная схема, предложенная Дж. Уотсоном для объяснения поведения человека?*



Задание 74. *Сформулируйте основные принципы классического обусловливания*

Задание 75. *Приведите примеры характерных реакций, вызываемых соответствующими стимулами.*

1.

2.

3.

Задание 76. На рис. 5 Вы видите экспериментальный станок И.П.Павлова.

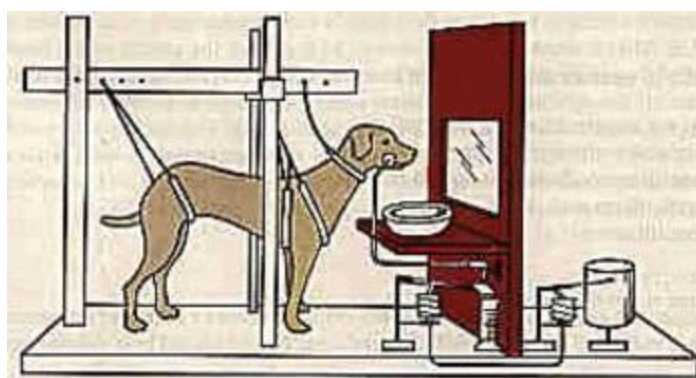


Рисунок ... – Экспериментальный станок И.П. Павлова

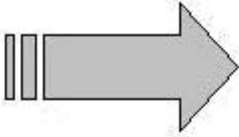
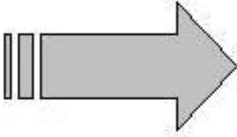
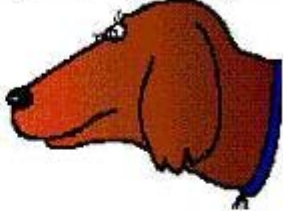
Опишите схему эксперимента

К каким выводам пришёл И.П.Павлов?

Задание 77. Рассмотрите рис. Впишите недостающие фрагменты, характеризующие процесс классического обусловливания

КЛАССИЧЕСКОЕ ОБУСЛОВЛИВАНИЕ

ДО ОБУСЛОВЛИВАНИЯ

		
.....стимул		 реакция (слюно выделение)
 стимул		 Орнентировочная реакция (без слюно выделения)

Комментарии по
рисунку.....

.....

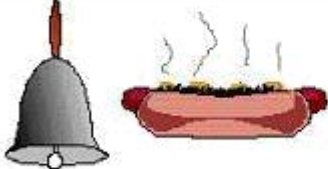
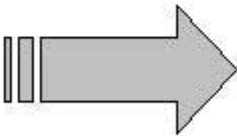
.....

.....

.....

.....

ВО ВРЕМЯ ОБУСЛОВЛИВАНИЯ

Комментарии по
рисунку.....

.....

.....

.....

.....

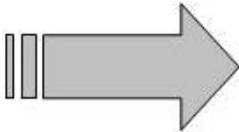
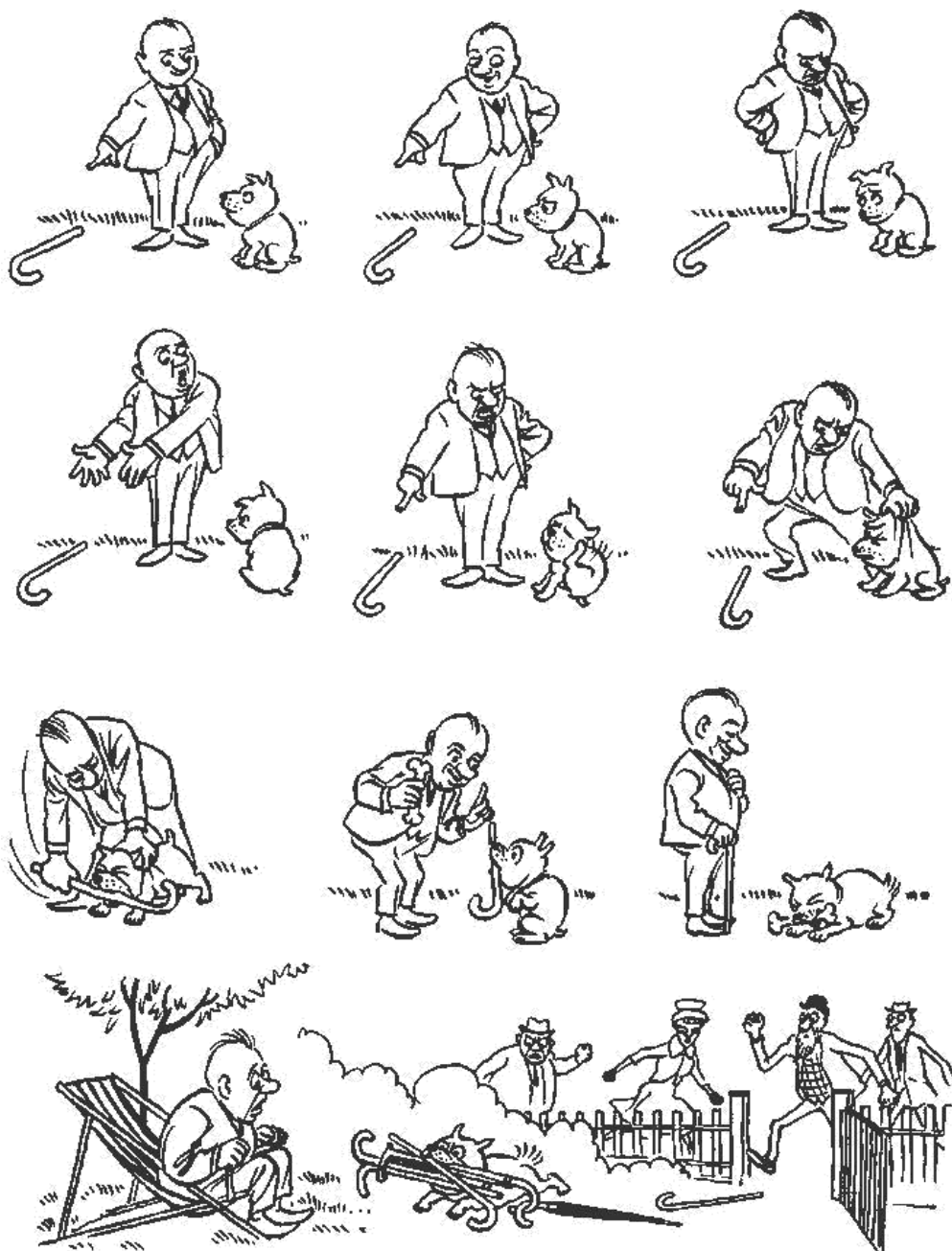
ПОСЛЕ ОБУСЛОВЛИВАНИЯ		
		
.....стимул		 Реакция
Комментарии по рисунку.....		

Рисунок ... – Процесс классического обусловливания

Задание 78. Рассмотрите рис. ... Благодаря чему собака научилась приносить палку?

Опишите механизм дрессировки животных

Какие феномены респондентного обусловливания Вы видите на данном рисунке?



Задание 79. 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.....

.....

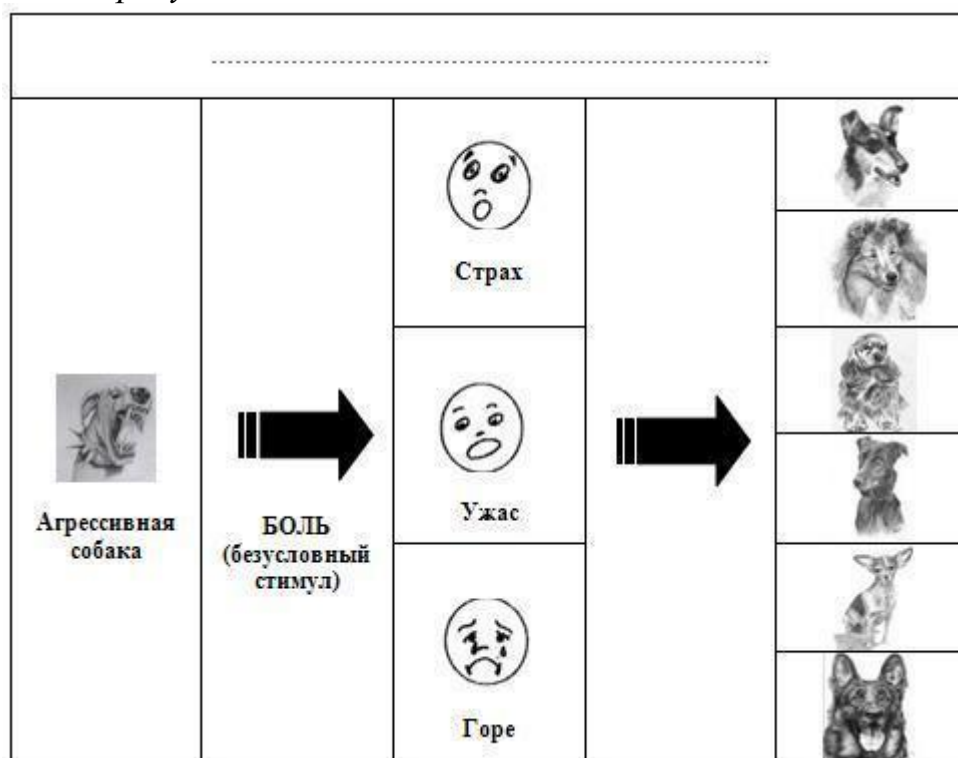
3.....

Задание 80. Охарактеризуйте особенности феноменов классического обусловливания, заполнив табл. ... «Характеристика феноменов респондентного обусловливания».

Табл. ... Характеристика феноменов респондентного обусловливания

	Феномен респондентного обусловливания	Отличительные особенности феномена
	 •	
	 •	
	 •	
	 •	

Задание 81. О каком феномене респондентного обусловливания идет речь? Подпишите рисунок.

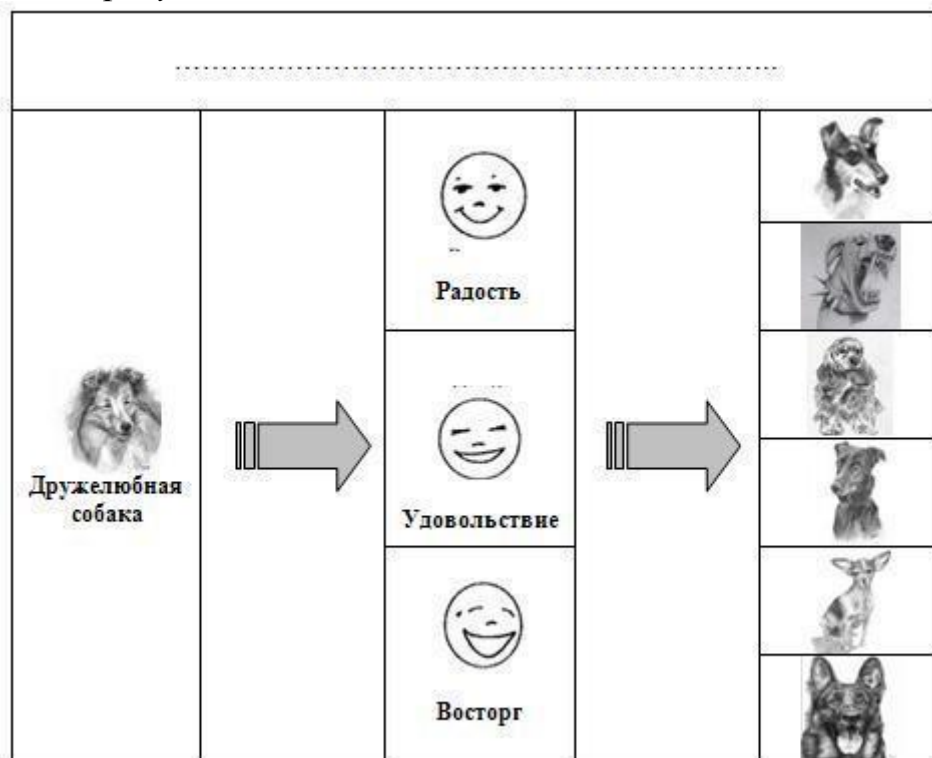


Задание 82. Приведите два примера из собственных наблюдений, иллюстрирующие генерализацию негативных эмоциональных реакций.

1.

2.

Задание 83. О каком феномене респондентного обусловливания идет речь? Подпишите рисунок.

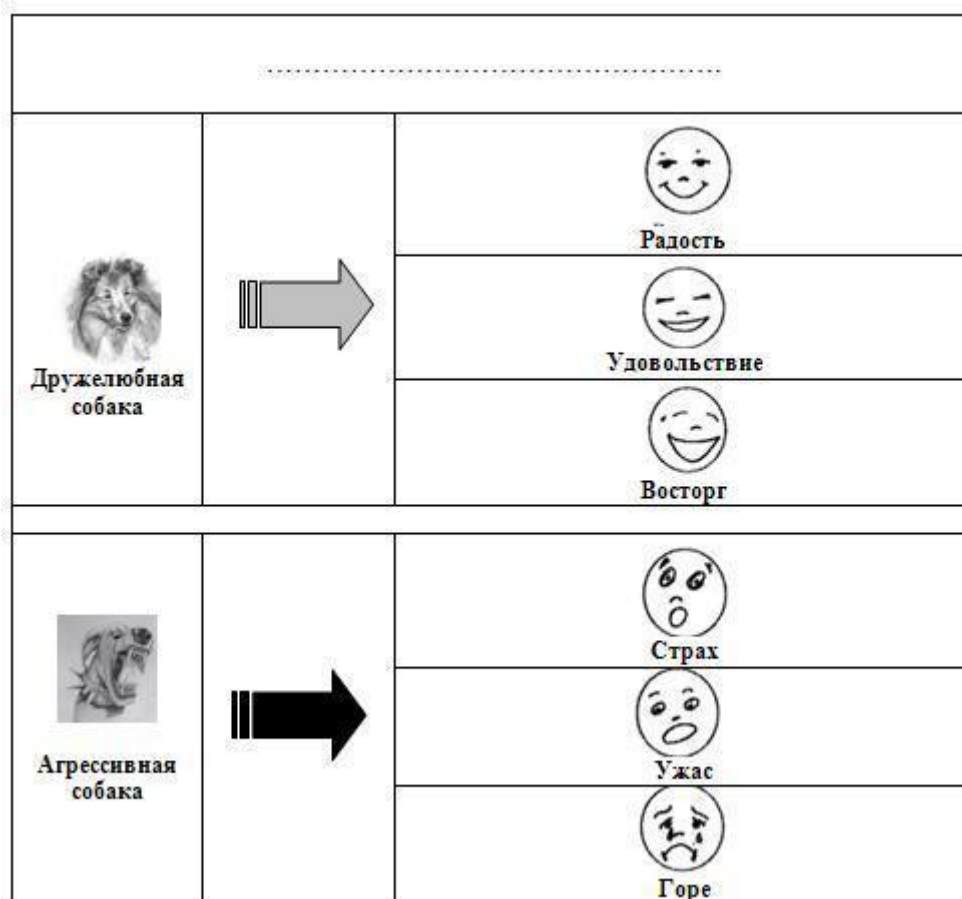


Задание 84. Приведите два примера из собственных наблюдений, иллюстрирующие угасание позитивных эмоциональных реакций.

1.

2.

Задание 85. О каком феномене респондентного обусловливания идет речь? Подпишите рисунок.



Задание 86. Какие эмоциональные реакции, по Дж. Уотсону, возникают не в процессе научения?

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

Задание 87. В ходе развития системы научных представлений на поведение стала происходить модификация схемы респондентного обусловливания. Каким образом Э.Ч. Толмен преобразовал основную формулу бихевиоризма S–R (стимул-реакция)?



Задание 88. Рассмотрев рисунок и обратившись к ПРИЛОЖЕНИЮ, дайте описание содержания опытов Э.Ч.Толмена. к каким выводам в результате экспериментов пришёл учёный?

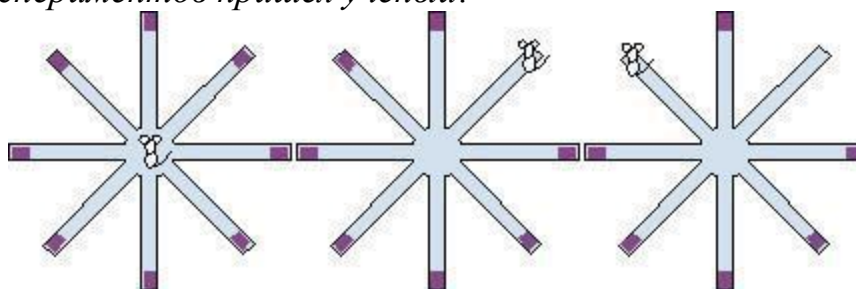
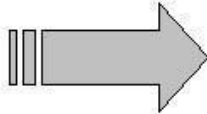
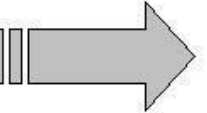
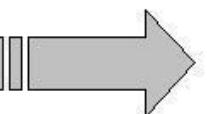


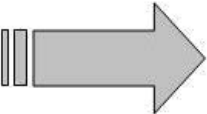
Рисунок 6 – Крестообразный лабиринт

Описание опытов

Выводы

Задание 89. Изучите рисунок, иллюстрирующий эксперимент с маленьким Альбертом.

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

ПОСЛЕ ОБУСЛОВЛИВАНИЯ		
		
Условный стимул		
Комментарии 		

Задание 90. *Дайте определение следующих понятий с точки зрения экспериментальных работ Э.Ч.Толмена.*

Когнитивная карта

Латентное обучение

ТЕМА 4.2. Проблема поведения в теории оперантного обусловливания

Задание 91. *Пользуясь психологическим словарём, материалами ПРИЛОЖЕНИЯ 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 92. Что подразумевает данная схема, предложенная Б.Ф.Скиннером для объяснения поведения человека?



Задание 93. Перед Вами представлены результаты экспериментального исследования поведения кошки в проблемной клетке, выполненного Э.Л.Торндайком. О чём они свидетельствуют? Чтобы ответить на этот вопрос, внимательно изучите рисунок представленный ниже.



Рисунок .. – Скорость научения кошки в проблемной клетке

Задание 94. 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».

Табл .. «Законы научения по Э.Л.Торндайку»

Название

Содержание

[illegible][illegible]

Задание 95. Чтобы изучить 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 96. 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 97. Найдите допущенные ошибки. Зачеркните лишнее. Допишите недостающие 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 98. Охарактеризуйте особенности феноменов оперантного обусловливания, заполнив табл. ... «Характеристика феноменов оперантного обусловливания».

Табл. ... Характеристика феноменов оперантного обусловливания

Феномен	Отличительные особенности феномена
оперантного	

Задание 99. 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 прилично 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 100. 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 101. Можно сказать, что деньги являются «кучкой бумажек», не способной непосредственно удовлетворить какое-либо из

первичных человеческих потребностей. Докажите, что деньги являются мощным генерализованным стимулом.

Задание 102. *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 103. *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 104. *Какая тенденция в поведении человека возобладает, в случае, когда человек выполняет действия, которые больше не приносят никакой выгоды?*

Задание 105. *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 106. *Что такое здоровое личностное развитие с точки зрения Б.Ф.Скиннера?*

Задание 107. 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 108. Подпишите рисунки. Что иллюстрируют данные кривые?

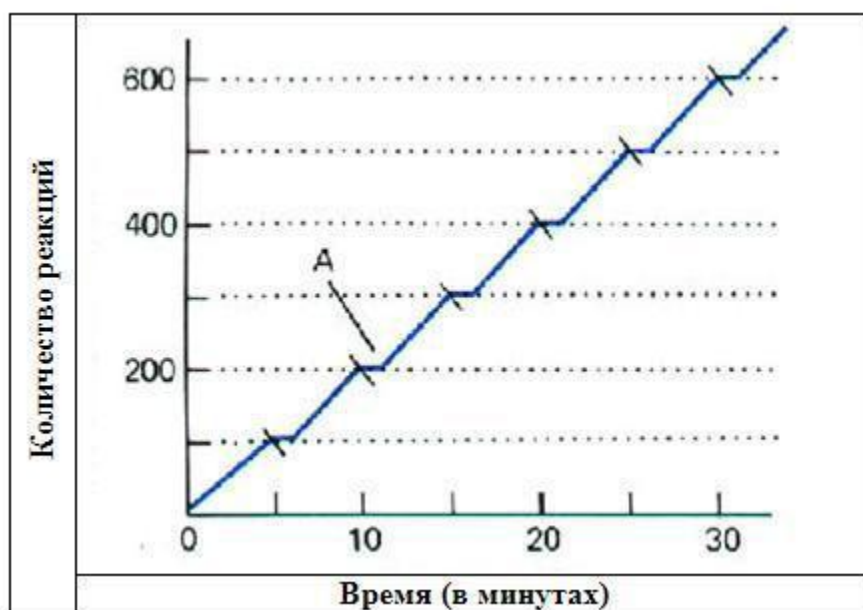


Рисунок 1 – Режим подкрепления

Приведите пример из повседневной жизни, иллюстрирующие данный режим подкрепления

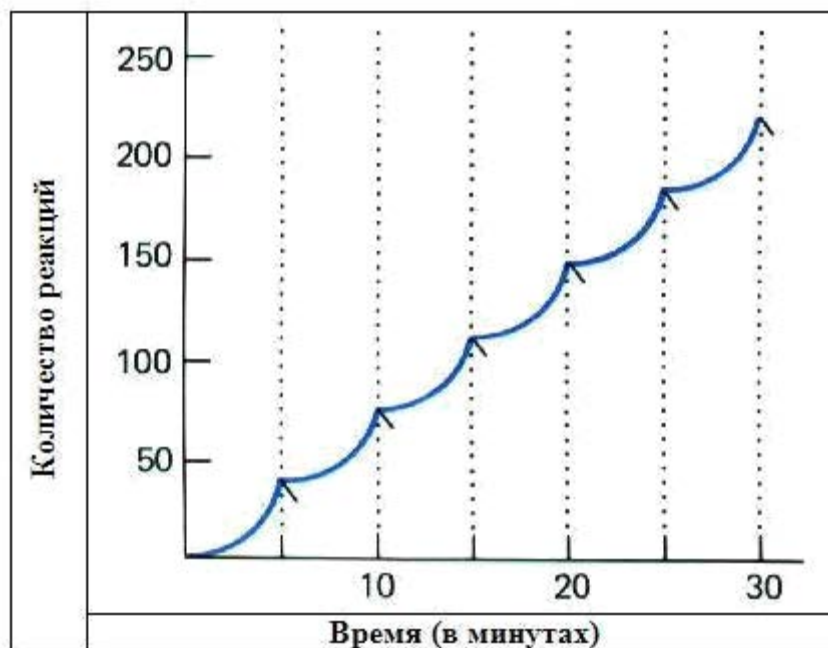


Рисунок 2 – Режим подкрепления

Приведите пример из повседневной жизни, иллюстрирующие данный режим подкрепления

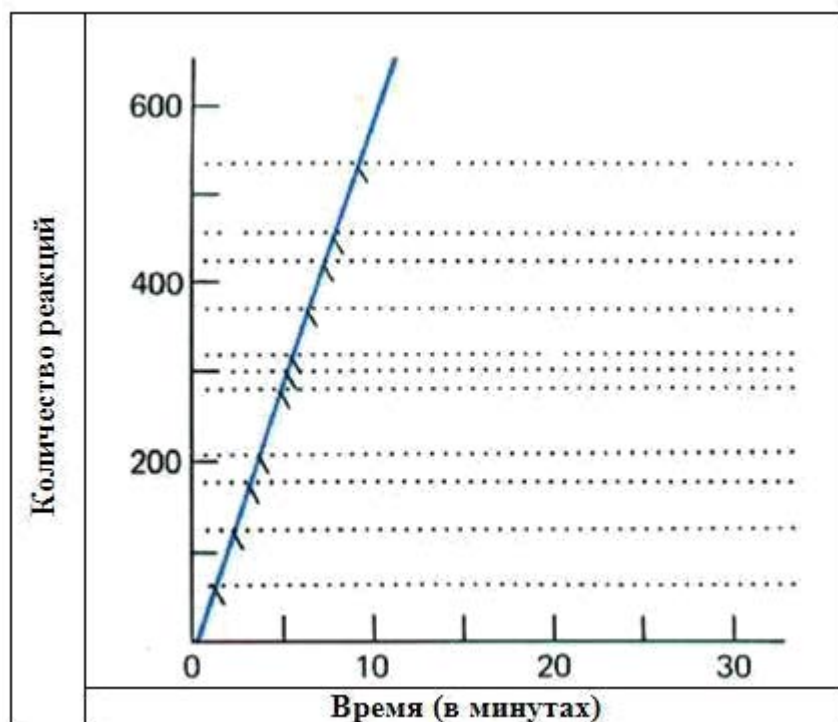


Рисунок 3 – Режим подкрепления

Приведите пример из повседневной жизни, иллюстрирующие данный режим подкрепления

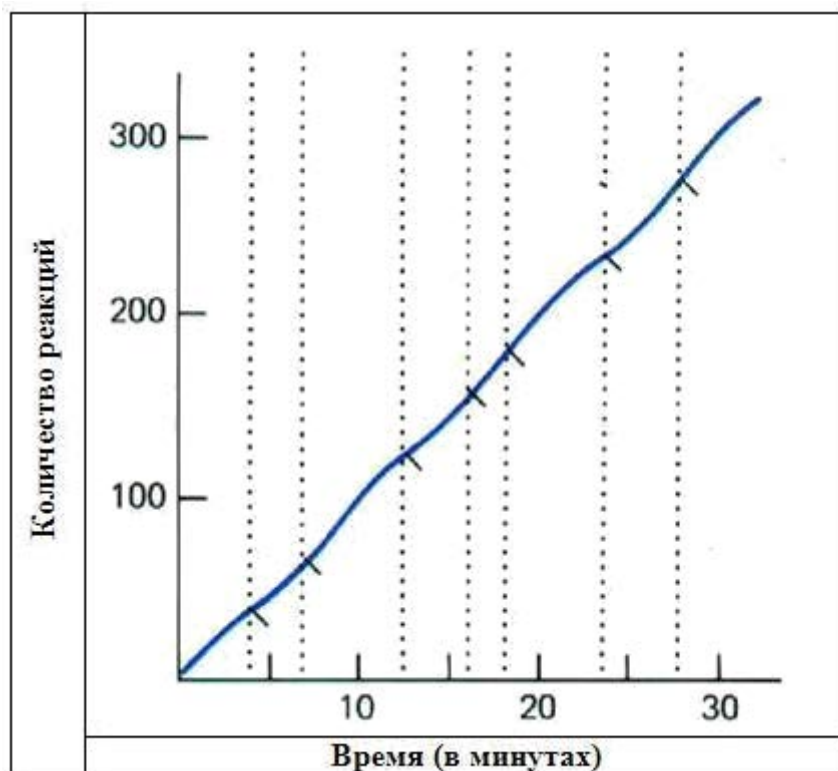


Рисунок 4 – Режим подкрепления

Приведите пример из повседневной жизни, иллюстрирующие данный режим подкрепления

Задание 109. *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 110. О каком режиме подкрепления в ходе эксперимента идёт речь?

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

Задание 111. 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 112. 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 113. 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 114. Рассмотрим действия человека, играющего в игровой автомат, где нужно опускать 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 115. 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 (мыло, 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 116. *Б.Ф.Скиннер считал, что формы контроля поведения, основанные на авersiveных стимулах, являются малоэффективными. Проиллюстрируйте данное утверждение на примерах из наблюдений за поведением людей в повседневной жизни.*

1.

2.

3.

Задание 117. *В практике воспитания чаще всего используются четыре разновидности подкрепления. Перечислите их.*

1.

2.

3.

4.

Задание 118. Дайте определение и опишите эффекты 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 успеваемости 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 119. 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

ЦЕЛЬ: уяснение сущности и специфики 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 протекания поведенческой активности;
- изучить основные процессы научения через наблюдение.

Задание 120. Используя материал, предложенный в ПРИЛОЖЕНИИ 5, дайте определения следующим понятиям

Реципрокный детерминизм

Предвиденные последствия

Имитация

Идентификация

Модель

Моделирование

Ассоциативная модель

Косвенное поощрение

Косвенное наказание

Самоподкрепление

Неадаптивное поведение

Задание 121. Закончите предложения, используя материал, предложенный в ПРИЛОЖЕНИИ 5.

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 122. Используя материал, предложенный в ПРИЛОЖЕНИИ 5, охарактеризуйте основные положения социально-когнитивной теории

Задание 123. Изучите содержание Таблицы ... В ней допущены ошибки. Устраните несоответствия. При необходимости обратитесь к ПРИЛОЖЕНИЮ 5.

Таблица ...

Компоненты научения через наблюдение

	Процессы внимания	Процессы сохранения	Моторо- репродуктивн ые процессы	Мотива ционные 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: отчетливость; эмоциональная насыщенность; распространенность; функциональное значение. Характеристики	Человек запоминает (долговременное сохранение) поведение модели, наблюдаемое ранее	Внешнее подкрепление. Косвенное подкрепление. Замещающее подкрепление. Самоподкрепление	Человек совершает моделируемое поведение

наблюдателя:				
сенсорные				
возможности;				
уровень				
активации;				
восприним				
аемый фон;				
прошлые				
подкрепления.				

Задание 124. На рисунке отображена 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 125. *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 свободную 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 126. *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 127. *Принцип реципрокного детерминизма показывает, что хотя на поведение человека влияет окружение, само окружение также частично является продуктом поведения человека. Докажите, что поведение изменяет окружение.*

Задание 128. *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 129. 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 130. 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.

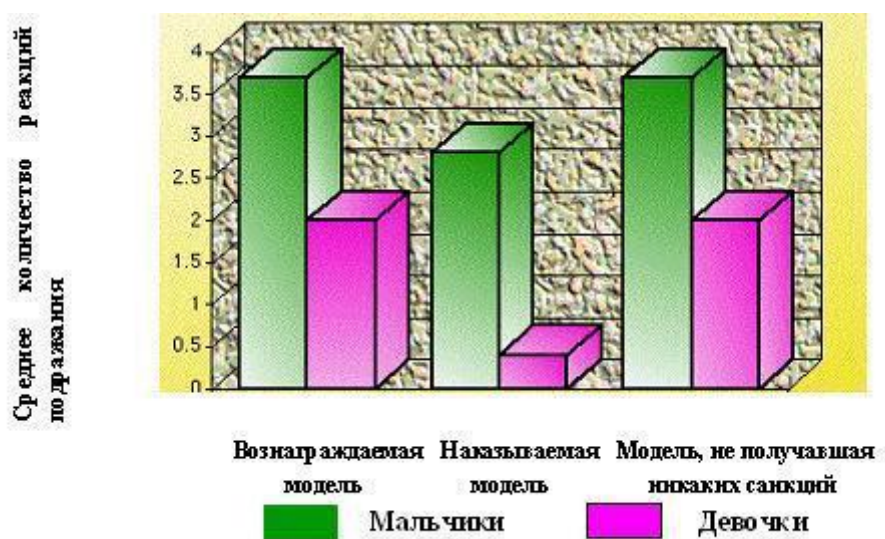


Рисунок – Среднее количество различных подражательных реакций подражания, воспроизведенных детьми в зависимости от последствий данного поведения

Какой вывод можно сделать, исходя из результатов данного экспериментального исследования?

Задание 131. 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 132. *Переживая повседневные события своей жизни, человек постепенно отбирает эффективные формы поведения, а неэффективные — отбрасывает. Каким образом это происходит?*

Задание 133. *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 134. *Какую роль в предложенной ситуации играет подкрепление?*

Старший брат знает, что если он ударит младшего брата, то тот будет плакать. Мама в этой ситуации будет гневаться, ругать старшего сына, а возможно и накажет. Представив возможные последствия, ребенок предпочтет не бить брата, чтобы избежать родительского гнева и сохранить позитивное одобряющее поведение матери.

Задание 135. Приведите примеры из повседневной жизни, демонстрирующие влияние предвиденных последствий на поведение человека.

1.

2.

Задание 136. Опишите основные процессы научения через моделирования, заполнив таблицу

Табл... «Основные процессы научения через моделирование»

	Процесс научения через моделирование	Особенности процессов научения через моделирование
•		
		
		
		
		
•		
		
		
		
		

•		
		
		
		
		
•		
		
		
		
		

Задание 137. *Некоторые формы моделирования оказываются настолько привлекательными, что в течение долгого времени сильно притягивают 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 настолько 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 & Menlove, 1966). Бандура А. Теория социального научения.– СПб., 2000.*

Почему зрители обучаются многому из того, что видят, даже если и не испытывают побуждений к обучению?

Задание 138. 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 139. Каким образом, с точки зрения социально-когнитивной теории, родители могут научить ребёнка вежливой манере поведения? Выскажите свои предположения.

Задание 140. *Каким образом, с точки зрения социально-когнитивной теории, общество может научить подрастающее поколение патриотической манере поведения? Выскажите свои предположения.*

Задание 141. *Как научиться быть привлекательным для других людей человеком? Дайте ответ с точки зрения социально-когнитивной теории А.Бандуры.*

Задание 142. *Задание 22 содержало вопрос относительно одной из сторон человеческой жизни, связанной с обучением через наблюдение. Попробуйте сформулировать самостоятельно аналогичный вопрос, интересующий Вас? Дайте ответ с точки зрения социально-когнитивной теории.*

Вопрос

Ответ

Задание 143. *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 144. *Укажите, в чём заключаются существенные различия двух видов моделирования: имитации и идентификации*

Задание 145. *Приведите примеры научения через моделирование с использованием косвенного поощрения*

Задание 146. *Приведите примеры научения через моделирование с использованием косвенного наказания*

Задание 147. 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 148. 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»

<i>Телевизионный продукт</i>	<i>Главный герой</i>	<i>Особенности поведения главного героя</i>
<i>1.</i>		
<i>2.</i>		
<i>3.</i>		
<i>4.</i>		

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 149. *С учётом каких стандартов, с точки зрения социально-когнитивной теории, человек может оценивать собственное поведение? При необходимости обратитесь к ПРИЛОЖЕНИЮ...*

Задание 150. *А. Бандура, считал, что существует три процесса, составляющих процесс саморегулирования поведения. Назовите и охарактеризуйте каждый из этих процессов*

1.

2.

3.

Задание 151. *В газете X на страничке советов было опубликовано письмо следующего содержания.*

«Дорогая Эбби! Я буквально измучился с блондинками. Каждый раз, когда я знакоюсь с девушкой блондинкой, она оказывается вымогательницей и авантюристкой. Я много раз видел по телевизору, что у всех авантюристок обязательно бывают белокурые волосы. Последняя блондинка, за 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? Измучившийся 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 152. *Непрерывный анализ интерактивности людей, которые постоянно оказываются вовлеченными в межличностные проблемы, показывает, что антиципации формируют реальность в самоподкрепляемом образе (Toch, 1969). Приведите примеры из повседневной жизни человека, подтверждающие данную закономерность.*

1.

2.

3.

Задание 153. *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 154. *Какова роль самонаказания в человеческом поведении?*

Задание 155. *Какие последствия для человека может иметь чрезмерное или длительное самонаказание, основанное на излишне строгих нормах самооценки?*

Задание 156. *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?

РАЗДЕЛ 3. КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

3.1 Вопросы и задания для самопроверки

Проверьте себя, как усвоенные теоретические знания, можете использовать в решении практических задач.

1. Движущие силы и источник развития в работе З. Фрейда «Влечения и их судьба».
2. Индуктивная «оранжереяность» мышления в статье И.П. Павлова «Об уме вообще, о русском уме в частности».
3. Внутренний сигнал, поведение-объект, и поведение-акт в статье Э. Толмена «Новая формула для бихевиоризма».
4. Решение вопросов обладания животными индивидуальными формами поведения, и каждое ли из них научаемо в работе А.Р. Лурия «Индивидуально-изменчивое поведение».
5. Направление, величина и точка приложения вектора в работе К. Левина «Влияние сил окружающей среды на поведение и развитие ребенка».
6. Может ли голубь быть суеверным? Культурные детерминанты и биологические факторы психологии научения в статье Б.Ф. Скиннера «Суеверия голубя».
7. Злоключение куклы Бо-Бо в работе А. Бандуры «Трансляция агрессии через имитацию модели агрессивного поведения».
8. Различия между детьми по качественному своеобразию их занятий в книге Н. С. Лейтеса «О признаках детской одарённости».
9. Выработка стратегии счастливой жизни в работе Б. В. Зейгарник «Запоминание законченных и незаконченных действий».
10. Становление человека и «отстаивание индивидуальности» в книге А. Г. Асмолова «Психология личности».
11. Характеризуйте социально-личностные компетенции профессиональной активности психолога.
12. Назовите аффективные тактики и поведенческие стратегии психологического сопровождения.
13. Уточните психологическую сущность активности и направленности личности в складке формулы поведения.
14. Классифицируйте методы воспитания с перечислением средств и способов психологической активности, делового и межличностного взаимодействия детей и взрослых как равноправных участников жизненного пути личности.
15. Назовите виды искусства и его отдельные жанры, участвующие в процессе активизации и становления личности.
16. Приведите произведения из художественной литературы, музыки, изобразительного искусства, повлиявшие психологическим образом на Вашу индивидуальную историю.
17. Попробуйте сопоставить любую психологическую теорию активности и поведения со здравым смыслом насущных потребностей индивида.

18. Определите степень внимания индивида при моторно-репродуктивных и мотивационных процессах научения через моделирование в ситуации нарратофилии как пограничного состояния.

19. Воспроизведите модель личности и окружения, по К. Левину («поле», «жизненное пространство» и «психологическая среда»), относительно эффекта социальной фасилитации и ингибиции на метафорических стадиях формирования коллектива, по А.Н.Лутошкину, составив их последовательность (1, 2, 3, 4, 5) и пояснив активно-поведенческую целесообразность:

Алый парус - ;

Горящий факел - ;

Мерцающий маяк - ;

Песчаная россыпь - ;

Мягкая глина. - .

20. Характеризуя директивность обучения и автаркию воспитания в Ярославском Демидовском лицее, К.Д. Ушинский говорил: «Канцелярия и экономия наверху, администрация в середине, учение под ногами, а воспитание — за дверьми здания». Либеральные взгляды молодого профессора, его глубокая эрудиция, простота в обращении со своими учениками вызвали недовольство руководства лицея, что в конечном итоге привело к конфликтам с начальством лицея, доносам вышестоящему начальству на Ушинского со стороны руководства лицея. Всё это привело к тому, что в 1849 году Константин Дмитриевич оставил лицей. Некоторое время он зарабатывал себе на жизнь переводами статей из иностранных журналов, рецензиями и обзорами в журналах, а все его попытки устроиться снова на преподавательскую должность оказывались тщетными. Характеризуйте ассертивное поведение личности великого педагога в ситуации конфликта. Считаете ли Вы возможным повторение подобной истории с Вами или кем-либо из Ваших друзей?

21. Какой должна быть реакция психолога на отказ учащегося выполнять задание учителя, ввиду разочарования в собственных силах? Варианты ответа: «Не хочешь – заставим!», «Для чего ты пришёл в школу?», «Тем хуже для тебя», «Оставайся неучем», «Твоя реакция напоминает мне пароксизмы Винсента Ван Гога, отрезавшего себе ухо»; «Ты отдаёшь себе отчёт перед родителями?», «Не мог бы ты объяснить, почему?», «После уроков обсудим – может быть, ты и прав», «У тебя нормальные способности, и ты вполне можешь выполнить это задание», «Почему ты сомневаешься в себе?», «Давай поговорим и выясним проблемы», «Многое зависит от того, как мы с тобой вместе будем работать», «У тебя, как мне кажется, комплекс неполноценности», «У тебя нет ни каких оснований для беспокойства», «Прежде, чем я смогу высказать обоснованное мнение, мне необходимо лучше разобраться в сути проблемы», «Давай подождём, поработаем и вернёмся к обсуждению этой проблемы через некоторое время, Я думаю, что нам удастся её решить», «Я не готов(а) сейчас дать тебе точный ответ, мне надо подумать», «Не волнуйся, и у меня в свой время ничего не получилось». Приведите свой

вариант реагирования на ситуацию с психологическим обоснованием принятого решения.

22. Ученик, увидев психолога в коридоре школы, говорит ему: «У Вас что-то случилось или заболели? Выглядите очень усталым и утомлённым». – Как на это должен отреагировать психолог? Варианты ответа: «Думаю, с твоей стороны не очень прилично задавать взрослому такие вопросы», «Да, сегодня не очень хорошо себя чувствую», «Да не волнуйся обо мне, лучше о себе позаботься», «Я сегодня плохо спал, у меня много работы», «Не беспокойся, это не мешает моей работе», «Ты – очень внимательный, спасибо за заботу!». Приведите свой вариант реагирования на ситуацию с психологическим обоснованием принятого решения.

23. Учащийся говорит психологу, демонстрируя излишнюю самоуверенность: «Психология бесполезное для жизни занятие и, вообще, я не доверяю ей как науке». – Какой должна быть реакция психолога на эту реплику? Варианты ответа: «Ты слишком заносчивый». «С твоим-то жизненным опытом такие выводы?!», «Ты, наверное, чувствуешь себя достаточно уверенно в данном вопросе, если заявляешь так? Аргументируй», «Не сомневаюсь в твоей точке зрения, так как знаю ее цену», «Психология потребует от тебя большого напряжения, чем тебе показалось», «Излишняя самоуверенность вредит делу», «Я рад(а), что ты такого высокого мнения о себе».

Приведите свой вариант реагирования на ситуацию с психологическим обоснованием принятого решения.

24. Учащийся в разговоре с психологом доверился ему: «Я хотел бы, чтобы Вы уделяли мне больше внимания, чем другим учащимся». – Как должен ответить психолог на такую просьбу ученика? «Почему это я должен относиться к тебе лучше, чем ко всем остальным?», «Я вовсе не собираюсь играть в любимчиков и фаворитов!», «Мне не нравятся люди, которые заявляют так, как ты», «Я хотел (а) бы знать, почему я должен(на) особо выделять тебя среди других учеников?», «Если бы я тебе сказал(а), что люблю тебя больше, чем других учеников, то ты чувствовал себя от этого лучше?», «Как ты думаешь, как на самом деле я к тебе отношусь?». Приведите свой вариант реагирования на ситуацию с психологическим обоснованием принятого решения.

25. Цитата «Дружественный тон, которым автор «Родного слова» говорил с учителями, мягкость обращения и простота быстро привлекали к нему всех. Он смотрел на каждого учителя, как на равного себе товарища, и скромно, терпеливо, с непритворным уважением слушал всякое замечание и возражение. Экзамен всех учеников, поступивших в первый класс, меня порастил тем, с каким искусством великий педагог опрашивал детей. Он ставил вопросы просто, ясно и в то же время так, что по ответам можно было легко понять, насколько подготовлена и развита та или иная ученица» (из воспоминаний учителя Симферопольской казённой мужской гимназии И. П. Деркачева). На сколько актуальны и применимы в современной школе или университете описанные автором статьи методы активизации обучения и воспитания, по К.

Д. Ушинскому? Приведите примеры подобного применения из своего опыта образования.

26. Сократ широко применял приёмы фасцинации: «Возможно, впрочем, что говоришь ты верно, да я неверно понимаю ...», демонстрируя готовность уступить, как бы условно признавая свою неправоту. Профессор Л.В. Занков применял приём фасцинации относительно ошибочных действий: "Ошибка ученика есть находка для учителя". Характеризуйте другие способы и приёмы воспитательных воздействий, которые оказывают психологическое воздействие из ряда: авансированное доверие, великодушное прощение, компромисс, опора на положительное в человеке, беседа наедине, положительное подкрепление, ситуация успеха, «Я»-сообщение и «Ты-сообщение», контакт глаз, тонкий намек или косвенное воздействие.

27. В психологии активности и поведения, наряду с речевыми, широко используются невербальные источники информации о собеседнике – мимика, пантомимика, жесты, вегетативные проявления и др. О чем могут свидетельствовать психологу следующие невербальные источники информации собеседника: непринуждённая осанка, движения человека порывисты, говорит громко, дрожание рук, полностью поднятая голова, набок склонённая голова, взгляд сверху, полностью обращённое лицо к собеседнику со взглядом на него, покраснение лица, прикосновение руки к плечу собеседника слушатель подпирает голову рукой. Попробуйте «прочитать» их значение, т.е. определить, что предположительно они выражают.

28. Установки человека, его намерения, состояния нередко обнаруживаются в некоторых оборотах речи. Определите скрытый смысл приведённых высказываний, часто используемых людьми: «наверняка, все будет не так плохо, всё идёт как должно, само собой разумеется, ни при каких обстоятельствах»; «Не правда ли? Не так ли?», «Тут уж ничего не поделаешь», «Время лечит». Продолжите список высказываний.

29. Во время анкетирования на вопрос «Что мешает Вам в учебном процессе реализовать свои возможности?» студент ответил: «У многих преподавателей, на основании первой сессии, складывается мнение о студенте. Потом, хоть расшибись в лепёшку, выше первой оценки не поставят». Проанализируйте данные представления, квалифицируйте составляющие их процессы и механизмы.

30. Опишите (можно выборочно), с психоаналитической позиции, комплексы неполноценности: Гризельды, Ионы, Квазимодо, Клитемнестры, Ореста, Поликрата, Терсита, Федры, Эдипа, Электры. Укажите причины появления комплекса неполноценности у литературных героев: Червяков из рассказа А. П. Чехова "Смерть чиновника"; Акакий Акакиевич Башмачкин из рассказа Н. В. Гоголя "Шинель"; Евгений из поэмы А. С. Пушкина "Медный всадник", «смотритель почтённого сословия 14 класса» Самсон Вырин из повести "Станционный смотритель".

(составитель: Е.Л. Малиновский)

3.2 Текущая аттестация

Темы докладов, презентаций, эссе, рефератов, проектов, курсовых работ

1. Когнитивная детерминация фиксированных форм поведения.
2. Прокрастинация как темпоральная форма поведения.
3. Чувство в невербальном фиксировании поведения.
4. Авторитарная личность в стереотипизации поведения педагога.
5. Предубеждения и предрассудки в профессионально-личностной деформации учителя.
6. Фиксированные формы поведения как защитное реагирование учителя на проблемную ситуацию.
7. Психическая ригидность как защитный механизм девиантного поведения подростков.
8. Адаптивная гибкость в спонтанном поведении учителя.
9. Психобиопроект психологической деятельности психолога.
10. Характерология поведения в современной психодиагностике и развитии личности подростка.
11. Фиксированные формы поведения в гештальтпсихологии и психотерапии.
12. Фиксированные формы поведения в психоанализе объектных отношений
13. Личностное развитие и личностный рост во взаимоотношениях подростков.
14. Фиксированные формы поведения в межличностных отношениях.
15. Личность как предмет в психологии активности и поведения подростков
16. Пути и способы деригидизации личности подростка.
17. Психология мудрости в развитии личности психолога.
18. Психология здоровья в образовательном процессе школы.
19. Контент-анализ в диагностической и коррекционной работе психолога.
20. Психологическое консультирование в психологии активности и поведения школьников.
21. Модификация поведения в психологии и психотерапии страхов студентов перед публичными выступлениями.
22. Психология аддиктивного поведения подростков и психокоррекция их развития.
23. Поведенческая терапия и психоанализ в психологии семейных отношений.
24. Супервизия и области ее применения в психологии семьи брака.
25. Экспресс-психотерапия в психологическом консультировании детей и подростков.
26. Исследование эффективности психотехнологий в психологическом консультировании семьи.
27. Психологические основы поведенческо-когнитивной психотерапии навязчивых состояний личности педагога.
28. Личность учителя в поведенческой психологии и психотерапии.
29. Поведенческая терапевтическая диагностика в работе школьного психолога

30. Психология толерантности в флексибильной позиции личности учителя.
31. Профилактика и коррекция интолерантных установок в поведении подростка.
32. Интолерантность как фактор деструктивных конфликтов в межличностных конфликтов.
33. Супервизия в профессиональной подготовке и профессионально-личностном росте психолога.
34. Психология беременных женщин и проблемы родовспоможения в работе психолога.
35. Акмеология личности педагога в его профессиональной деятельности и межличностных отношениях.
36. Геронтологические проблемы активности и поведения лиц пенсионного возраста.
37. Профилактика девиантного поведения подростков в рамках учреждений дополнительного образования.
38. Характерологические особенности при панических атаках у проблемных подростков.
39. Телесные сенсации при депрессивных расстройствах подростков.
40. Телесные фантазии подростков при первом опыте любовных отношений
41. Отношение к своему телу подростков группы риска (табакокурение, алкоголь).
42. Воздействие страдающих депрессией родителей на эмоциональное развитие ребенка.
43. Страхи ребенка и их преодоление в семейном воспитании
44. Влияние механизмов защиты на профессиональную мотивацию студентов вузов.
45. Детско-родительские отношения при психоаналитическом подходе в семейном консультировании.
46. Влияние эмоций на проявления самооценки в юношеском возрасте.
47. Особенности характера и профессиональная направленность личности выпускников психологического факультета.
48. Психологические особенности проявления агрессии в студенческой молодежи.
49. Социальные причины и психологические особенности проявления суицида в юношеском возрасте.
50. Функции психологических границ личности и я концепция у подростков.
51. Развитие эмоциональной сферы в процессе онтогенеза личности юноши.
52. Отношение к собственному телу подростков, переживших насилие в семье.
53. Психосоматический симптом как феномен психологической культуры юношества.
54. Психологические особенности проявления агрессии в студенческой молодежи.

55. Проблема ценностей в развитии психологической культуры старшеклассников.
56. Психологическая готовность к возрастным изменениям людей пенсионного возраста.
57. Психология достоинства в формировании направленности личности психолога.
58. Преодоление выученной беспомощности как фактор развития юноши.
59. Роль креативности студента в эффективном совладании со стрессом.
60. Возрастная идентичность в контексте психологической культуры личности студента.
61. Проблема возрастной социализации мигрантов при смене образа жизни .
62. Прогнозирование успешности научной деятельности начинающих ученых (студентов, магистров, соискателей, аспирантов).
63. Социализация «телесного Я» в детском, подростковом и юношеском возрасте.
64. Принятие «телесного Я» в периодах взрослости и старости;
65. Проблемы «телесного Я» у людей с деформациями внешности.
66. Психологические аспекты косметической хирургии.
67. Психологические условия актуализации творческого потенциала личности студента в преодолении трудных ситуаций.
68. Связь способов решения пространственных задач с характерологическими особенностями человека.
69. Влияние индивидуально-психологических характеристик школьников на развитие долговременной памяти.
70. Особенности свободы выбора у студентов гуманитарных и точных специальностей.
71. Представления о счастье при формировании психологической культуры студентов
72. Психологическая культура родителей как фактор здоровья и становления личности ребенка.
73. Особенности становления жизненного мира социальных сирот на этапах развития предметного, смыслового и ценностного сознания.
74. Этнические нормы этикетного поведения белорусских студентов в кросскультурном исследовании.
75. Удовлетворенность и реализованность жизненных сфер личности у педагогов, страдающих различными заболеваниями.
76. Психотерапевтическое использование ситуации привязанности в коррекции аддикций у юношества.
77. Индивидуальные особенности формирования психологической культуры студентов на этапах личностного онтогенеза.
78. Этнокультурные детерминанты жизнестойкости юношества при готовности к изменениям условий жизни.
79. Сравнительный анализ уровня экстраверсии/интроверсии у студентов различных специальностей.

80. Взаимосвязь типа нервной системы и особенностей внимания школьников.
81. Взаимосвязь типа темперамента и коммуникативных способностей подростков .
82. Взаимосвязь экстраверсии/интроверсии и уровня эмпатии у подростков.
83. Сравнительный анализ уровня нейротизма у студентов гуманитарных и технических специальностей.
84. Психологические особенности мотивации учебной деятельности у студентов разных специальностей.
85. Взаимосвязь учебной мотивации и уровня адаптированности у студентов-первокурсников.
86. Взаимосвязь учебной мотивации и локуса контроля у студентов психологической специальности.
87. Сравнительный анализ эстетических предпочтений у студентов различных специальностей.
88. Исследование преобладающих эмоциональных состояний авторов и исполнителей в музыкальных произведениях разных исторических периодов.
89. Изменение личностных особенностей в профессиональной деятельности психологов.
90. Динамика развития познавательных процессов в период обучения психологическим дисциплинам.
91. Психологические особенности иррациональных убеждений и копинг-поведения у студентов с разным уровнем субъективного переживания одиночества
92. Феноменология переживания расставания при разрыве значимых отношений в студенческой среде.
93. Взаимосвязь психологических защит и базовых установок у студентов мужского и женского пола.
94. Взаимосвязь поведения в конфликте и иррациональных убеждений студентов разных специальностей.
95. Исследование уровня ксенофобии у различных групп мигрантов и коренного населения современного мегаполиса.
96. Взаимосвязь этнической идентичности и этнической толерантности у адаптированных и дезадаптированных мигрантов.
97. Взаимосвязь оптимизма и совладающего поведения у студентов мужского и женского пола.
98. Различия самоотношения у студентов различных специальностей
99. Взаимосвязь ценностных ориентаций и профессиональных интересов у старшеклассников.
100. Взаимосвязь межличностных отношений и уровня субъективного ощущения одиночества у студентов различных специальностей.
101. Особенности психологического климата в студенческом коллективе в зависимости от преобладания юношей и девушек.

102. Взаимосвязь межличностных отношений и мотивации профессиональной деятельности студентов-психологов.

103. Совладающее поведение и психологические защиты студентов различных специальностей.

104. Взаимосвязь тревожности и аффилиации у студентов различных специальностей.

105. Взаимосвязь агрессивности и успешности спортивной деятельности у подростков и молодежи.

106. Взаимосвязь агрессивности и ксенофобии в зрелом и юношеском возрасте.

3.3 Вопросы и практические задания к экзамену

ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

по учебной дисциплине «Психология активности и поведения»

1. Основные теоретические подходы к изучению активности с позиций отечественной и зарубежной психологии.
2. Оперантное поведение и оперантное обуславливание. Свойства оперантного обуславливания.
3. Конфликт и виды конфликта в теории поля К. Левина.
4. Структурные компоненты активности. Виды активности.
5. Понятие региона в теории поля К. Левина. Взаимодействие между регионами. Границы регионов и их свойства.
6. Поведение, основные характеристики и виды поведения.
7. Основные динамические понятия теории поля К. Левина: энергия, напряжение, потребность, валентность, сила.
8. Подкрепление в теории оперантного обуславливания. Виды подкрепления и режим подкрепления.
9. Анализ работы В. Хьюитта, Дж. Хамелла «Научение через наблюдение».
10. Теоретические и экспериментальные исследования Д. Уотсона.
11. Анализ работы Д. Уотсона «Поведение как предмет психологии».
12. Предшествующие детерминанты физиологической и эмоциональной реактивности в социально-когнитивной теории А. Бандуры.
13. Современные исследования классического обуславливания: феномен выученной беспомощности (Майер, Селигман и Соломон), значение внимания (Н.Макинтош), эффект Гарсиа.
14. Экспериментальные исследования в теории поля (исследования незавершенных, замещающих действий, забывания намерений, психологического расстояния и силы валентности).
15. Эволюционный и сравнительный анализ моделирования через наблюдение в социально-когнитивной теории А. Бандуры. Эффекты моделирования.
16. Подкрепление в научении через наблюдение в социально-когнитивной теории А. Бандуры.
17. Понятие ситуации: структура и уровни анализа ситуации, виды и характеристики ситуаций.

18. Символическое и косвенное научение в социально-когнитивной теории А.Бандуры.
19. Регуляция поведения посредством самопродуцируемых последствий в социально-когнитивной теории А. Бандуры.
20. Респондентное обуславливание. Феномены респондентного обусловливания.
21. Напряженная система в теории поля К. Левина. Возвращение равновесия напряженной системы.
22. Параметры личностной детерминации действия.
23. Анализ работы А. Бандуры «Трансляция агрессии через имитацию модели агрессивного поведения».
24. Анализ работы Э. Толмена «Новая формула для бихевиоризма».
25. Анализ работы А.Р. Лурия «Инстинктивное поведение животных».
26. Косвенное подкрепление и косвенное наказание в социально-когнитивной теории А. Бандуры. Функции косвенного подкрепления.
27. Различия в поведении в зависимости от типа проблемных областей. Позиция наблюдателя и локализация причин поведения.
28. Модель личности в теории поля К. Левина. Локомоция и коммуникация.
29. Динамическое переструктурирование среды в теории поля К. Левина.
30. Теория классического (респондентного) обуславливания И.П. Павлова.
31. Негативные санкции и детерминанты самонаказания в социально-когнитивной теории А. Бандуры. Освобождение от самооценочных последствий.
32. Анализ работы К. Левина «Влияние сил окружающей среды на поведение и развитие ребенка».
33. Основные положения теории Б.Ф. Скинера в отношении поведения. Экспериментальные исследования Б.Ф. Скинера.
34. Анализ работы Б.Ф. Скиннера «Нужны ли теории научения».
35. Анализ работы Б.Ф. Скиннера «Оперантное поведение»
36. Анализ работы Э.Ч. Толмена «Бихевиоризм и необихевиоризм».
37. Объяснение поведения в теории Э. Торндайка.
38. Корректирующее научение в социально-когнитивной теории А. Бандуры.
39. Современные исследования классического обуславливания: эффект блокировки (Л. Камин), теория классического обуславливания Рескорлы-Вагнера.
40. Анализ работы З. Фрейда «Влечения и их судьба».
41. Анализ работы К. Левина «Намерение, воля, потребность».
42. Феномены оперантного обуславливания.
43. Анализ работы Ф. Скиннера «Суеверия голубя».
44. Анализ работы Э. Толмена «Поведение как молярный феномен».
45. Ошибочные действия: характеристика, классификация, условия и механизмы возникновения.
46. Внешнее и внутреннее подкрепление в социально-когнитивной теории А. Бандуры. Взаимодействие между внутренними и внешними источниками подкрепления.
47. Модель редукции влечений в психоанализе.
48. Принципы рааспределения и использования психической энергии в

психоанализе.

49. Научение посредством наблюдения в социально-когнитивной теории А.Бандуры.
50. Анализ работы В. Хьюитта, Дж. Хамелла «Классическое (респондентное) обуславливание».
51. Анализ работы А.Р. Лурия «Индивидуально-изменчивое поведение».
52. Анализ работы Ю.Б. Гиппенрейтер «Психология как наука о поведении».
53. Моделирующие детерминанты поведения в социально-когнитивной теории А.Бандуры.
54. Анализ работы Дж. Конорски, С. Миллера «О двух типах условного рефлекса».
55. Анализ работы Д. Уотсона, Р. Райнера «Обусловленные эмоциональные реакции».
56. Анализ работы К. Левина «Намерение, воля, потребность».
57. Прогностические социальные детерминанты поведения в социально-когнитивной теории А. Бандуры.
58. Наказание, чувство вины и защитное поведение в психоанализе.
59. Самоподкрепление и саморегуляция в социально-когнитивной теории А.Бандуры.
60. Контроль поведения посредством авersiveвных стимулов в теории оперантного обуславливания. Альтернативы наказанию.
61. Барьеры, свойства барьеров. Реакции, направленные на барьер, в теории поля К.Левина.
62. Научение через ответные последствия в социально-когнитивной теории А.Бандуры.
63. Основные понятия теории поля К. Левина: поле, жизненное пространство, психологическая среда, дифференциация, часть-целое. Уравнение поведения.
64. Основные идеи теории А. Бандуры в отношении поведения. Реципроктный детерминизм.
65. Анализ поведения в ситуации запрета и в ситуации с перспективой вознаграждения (по работе К. Левина «Психологическая ситуация награды и наказания»).
66. Анализ работы А.Р. Лурия «Интеллектуальное поведение животных».
67. Анализ работы Б. Зейгарник «Запоминание законченных и незаконченных действий».
68. Анализ поведения в ситуации интереса к делу и в ситуации с угрозой наказания (по работе К. Левина «Психологическая ситуация награды и наказания»).
69. Молярная теория поведения Э. Толмена. Свойства молярного поведения. Переменные, влияющие на поведение. Виды научения.
70. Напряженная система в теории поля К. Левина. Свойства напряженной системы.

Третьим вопросом в экзаменационные билеты включены практикоориентированные задания (ситуационные задачи, мини-кейсы).

Для подготовки к практическим заданиям:

К каждому изучаемому понятию подберите пример, обращаясь к личному опыту, наблюдению, анализу художественной литературы.

Рассматривая любую конфликтную ситуацию, попытайтесь ее проинтерпретировать с позиции изученных теорий.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО КОНСПЕКТИРОВАНИЯ:

1. Бандура, А. Трансляция агрессии через имитацию модели агрессивного поведения / Динамическая психология: избр. труды.– М., 2001.
2. Ю.Б. Гиппенрейтер «Психология как наука о поведении» // Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П.Я.Гальперина, А.Н.Ждан. М., 1980.
3. Зейгарник, Б. Запоминание законченных и незаконченных действий / Динамическая психология: избр. труды.– М., 2001.
4. Зейгарник, Б. Теория поля К.Левина. – М., 1981.
5. Конорски, Дж., Миллер, С. О двух типах условного рефлекса / Динамическая психология: избр. труды.– М., 2001.
6. Левин, К. Влияние сил окружающей среды на поведение и развитие ребенка / Динамическая психология: избр. труды.– М., 2001.
7. Левин, К. Намерение, воля, потребность / Динамическая психология: избр. труды.– М., 2001.
8. Левин, К. Психологическая ситуация награды и наказания / Динамическая психология: избр. труды.– М., 2001.
9. А.Р. Лурия «Индивидуально–изменчивое поведение»
10. А.Р. Лурия «Инстинктивное поведение животных»
11. А.Р. Лурия «Интеллектуальное поведение животных».
12. Скиннер, В.Ф. Нужны ли теории научения? / Динамическая психология: избр. труды.– М., 2001.
13. Ф. Скиннер «Суеверия голубя» / Динамическая психология: избр. труды.– М., 2001.
14. Ф. Скиннер «Оперантное поведение»
15. Толмен, Э.Ч. Бихевиоризм и необихевиоризм // Хрестоматия по истории психологии/ Под ред. П.Я.Гальперина, А.Н. Ждан. М., 1980.
16. Э. Толмен «Новая формула для бихевиоризма» / Динамическая психология: избр. труды.– М., 2001.
17. Э. Толмен «Поведение как молярный феномен»
13. Уотсон, Д. Поведение как предмет психологии // Хрестоматия по истории психологии /Под ред. П.Я.Гальперина, А.Н. Ждан. М., 1980.
14. Д. Уотсон, Р. Райнер «Обусловленные эмоциональные реакции» / Хрестоматия по истории психологии /Под ред. П.Я.Гальперина, А.Н. Ждан. М., 1980.
15. Фрейд, З. Психопатология обыденной жизни/ Психология бессознательного.– М.,1990.
16. Фрейд, З. Влечения и их судьба. – М., 2004.

17. Хекхаузен Х. Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения / Психология социальных ситуаций. – СПб, 2001. – с. 58-90.
18. Хьюитт, В., Хамел, Дж. Классическое (рефлекторное обуславливание).- М., 1997.
19. Хьюитт, В., Хамел, Дж. Научение через наблюдение. – М., 1997.

Источники № 9, 10, 11, 14 и 17 есть на:
psychology online. act. ru

РАЗДЕЛ 4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ

4.1 Учебная программа дисциплины «Психология активности и поведения» <http://elib.bspu.by/handle/doc/43542>

КОНТРОЛЬНЫЙ
ЭКЗЕМПЛЯР

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

УТВЕРЖДАЮ

Первый проректор

С.И.Коптева

« 09 » 02 2019 г.

Регистрационный № УД- / уч.

32-04-091/2019

ПСИХОЛОГИЯ АКТИВНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ

**Учебная программа учреждения высшего образования
по учебной дисциплине для специальности:**

1-23 01 04 Психология

2019 г.

Учебная программа составлена на основе образовательного стандарта первой ступени высшего образования специальности 1-23 01 04 Психология, утвержденного 30.08.2013 г., и учебного плана 1-23 01 04 Психология.

СОСТАВИТЕЛИ:

А.В. Музыченко, заведующий кафедрой психологии образования Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент;

Н.Л. Пузыревич, заведующий кафедрой социальной и семейной психологии Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент.

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

М.В. Сидорова, доцент кафедры педагогики и психологии учреждения образования «Белорусский государственный экономический университет», кандидат психологических наук, доцент;

М.Ф. Бакунович, заведующий кафедрой психологического обеспечения профессиональной деятельности Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент.

РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:

Кафедрой психологии образования

(протокол № 13 от 16.05.2019);

Заведующий кафедрой



А.В.Музыченко

Научно-методическим советом учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

(протокол № 6 от 18.06 2019)

Оформление учебной программы и сопровождающих ее материалов действующим требованиям Министерства образования Республики Беларусь соответствует

Методист УМО ЦОМООД БГПУ



С.А.Стародуб

Директор библиотеки
Несеня Н.П. @мковская

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебная дисциплина «Психология активности и поведения» входит в цикл специальных дисциплин первой степени высшего образования по специальности 1-23 01 04 Психология и занимает одно из центральных мест в подготовке профессиональных психологов. В связи с этим, большое внимание в программе дисциплины уделено вопросам формирования у обучающихся навыков научного анализа проявлений активности личности и моделей поведения человека.

Актуальность учебной дисциплины обусловлена возрастающим темпом жизни общества, появлением новых условий проявления активности личности, коммуникативных возможностей, в которых формируются особые отношения личности с другими людьми и объективной реальностью. С одной стороны, это способствует тому, что у человека появляется все больше средств и способов самореализации. С другой стороны, современная действительность все чаще приводит к иллюзорному, а не действительному удовлетворению потребностей личности, что становится причиной пассивности, инфантильности конкретного индивида. Необходимо изучение активности личности, ее различных сфер, структурно-содержательных и функциональных компонентов, признаков, механизмов действия. Особенно востребованным является эмпирическое исследование проявлений активности личности в процессе преодоления стрессовых ситуаций, являющихся индикаторами реализации продуктивных/непродуктивных копинг-стратегий, что составляет основу для разработки практических рекомендаций и психокоррекционных программ, направленных на повышение продуктивности активности в процессе разрешения человеком жизненных трудностей.

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* изучения учебной дисциплины «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. Частными целями выступают:

- **образовательная**, заключающаяся в формировании у студентов системы понятий психологии активности и поведения; ее категорий, методологических принципов и методов, понимания её места в системе психологической науки и основных современных психологических представлений о проявлениях активности человека;

- **воспитательная**, состоящая в формировании у студентов мотивации к изучению психологических дисциплин, освоению приёмов самообразования, обретению субъектности в учебно-профессиональной деятельности, потребности в самоактуализации и самореализации;

- **развивающая**, способствующая формированию умений анализа и обобщения психологического материала; развитию социально-перцептивных и рефлексивных способностей, профессионально значимых компетенций психолога.

Задачи изучения учебной дисциплины «Психология активности и поведения»:

1) ознакомление с понятиями «активность» и «поведение» в психологии;

4) анализ проблемы поведения в психоанализе;

5) ознакомление с объяснением модели поведения в теории поля;

6) изучение теоретических и методических подходов к проблеме поведения в теориях научения;

7) рассмотрение проблемы поведения с точки зрения социально-когнитивного подхода.

Место учебной дисциплины в системе подготовки специалиста с высшим образованием соответствующего профиля, связи с другими учебными дисциплинами. Учебная дисциплина «Психология активности и поведения» основывается на знаниях, полученных при изучении следующих дисциплин специальности: «Общая психология», «История психологии», «Методология, теория и методы психологического исследования». Тесные междисциплинарные связи дисциплина имеет с рядом других дисциплин специальности: «Психология развития», «Психодиагностика», «Психология личности», «Дифференциальная психология», «Специальная психология», «Медицинская психология». В свою очередь «Психология активности и поведения» является необходимой базой для изучения таких дисциплин как «Экспериментальная психология», «Педагогическая психология», «Теория и практика психологической помощи», «Психология семьи».

В результате изучения данной учебной дисциплины 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 и единицы активности;

- классификацию ошибочных действий;

- экспериментальные работы, выполненные в рамках теории поля;

- принципы классического и оперантного обуславливания;

- основные процессы научения через наблюдение.

В результате изучения данной учебной дисциплины 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 изучения данной учебной дисциплины студент должен *владеть*:

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

Требования к освоению содержания учебной дисциплины.

Требования к академическим компетенциям специалиста

Специалист должен:

АК-1. Уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач.

АК-2. Владеть системным и сравнительным анализом.

АК-4. Уметь работать самостоятельно.

АК-5. Быть способным вырабатывать новые идеи (креативность).

АК-6. Владеть междисциплинарным подходом при решении проблем.

АК-7. Иметь навыки, связанные с использованием технических устройств, управлением информацией и работой с компьютером.

АК-8. Иметь лингвистические навыки (устная и письменная коммуникация).

АК-9. Уметь учиться, повышать свою квалификацию в течение всей жизни.

Требования к социально-личностным компетенциям специалиста

Специалист должен:

СЛК-1. Обладать качествами гражданственности.

СЛК-2. Быть способным к социальному взаимодействию.

СЛК-3. Обладать способностью к межличностной коммуникации.

СЛК-4. Владеть навыками здорового образа жизни.

СЛК-6. Уметь работать в команде.

СЛК-7. Опирается в своей работе на профессиональные этические нормы и стандарты поведения.

Требования к профессиональным компетенциям специалиста

Специалист должен быть способен:

Научно-исследовательская деятельность

ПК-7. Планировать, организовывать и обеспечивать психологическое сопровождение внедрения результатов научных исследований.

Научно-педагогическая деятельность

ПК-8. Использовать основные социально-гуманитарные знания в профессиональной деятельности.

ПК-9. Планировать, организовывать и вести педагогическую (учебную, методическую, воспитательную) деятельность в учреждениях среднего и специального образования.

ПК-10. Осуществлять мониторинг образовательного процесса, диагностику учебных и воспитательных результатов.

ПК-11. Подготавливать научные публикации.

ПК-12. Планировать и организовывать воспитательную работу с обучающимися.

Учебно-методическая деятельность

ПК-13. Разрабатывать и использовать современное научно-методическое обеспечение.

ПК-14. Преподавать психологические дисциплины на современном научно-теоретическом и методическом уровнях.

ПК-15. Обеспечивать самостоятельную работу обучающихся и организацию их учебно-познавательной деятельности.

ПК-16. Подготавливать учебно-методические публикации.

Экспертно-аналитическая деятельность

ПК-17. Анализировать факты и прогнозировать развитие социальных явлений на основе психологической интерпретации текущих событий в обществе.

ПК-18. Осуществлять моделирование и прогнозирование психологических процессов в различных сферах общественной жизни.

ПК-19. Оценивать социальные проблемы и тенденции с позиций современной психологии.

ПК-20. Выполнять функции эксперта при проведении психолого-педагогической, комплексной судебной психолого-психиатрической, судебно-психологической, воинской и трудовой экспертизы, при экспертизе принимаемых решений в различных сферах управления и общественной практики.

Организационно-управленческая деятельность

ПК-21. Планировать и организовывать просветительскую, профилактическую, диагностическую, консультативную и психотерапевтическую работу.

ПК-22. Владеть основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий.

ПК-24. Использовать методы и приёмы воспитания в трудовых коллективах.

ПК-25. Принимать самостоятельные и оптимальные профессиональные и управленческие решения с учётом их экономических, социокультурных, этических и индивидуально-личностных последствий.

Инновационная деятельность

ПК-32. Осваивать и внедрять в учебный процесс инновационные образовательные технологии.

ПК-33. Осваивать и внедрять современные психологические инновации в практическую деятельность.

ПК-34. Осваивать и реализовывать управленческие инновации в профессиональной деятельности.

Структура учебной дисциплины «Психология активности и поведения» включает 5 разделов. Раздел 1 «Введение в психологию активности и поведения» знакомит студентов с предметом, задачами, основными понятиями, категориями, факторами, структурными компонентами, проявлениями и видами активности и поведения. Раздел 2 «Проблема поведения в психоанализе» вводит студентов в проблему человека как энергетической системы: знакомит с понятиями влечения, защитных механизмов, ошибочных действий; рассматривает закономерности проявления влечений. Раздел 3 «Проблема поведения в теории поля» знакомит студентов с моделью личности и моделью окружения, понятиями посредством которых может быть описана ситуация, феномен конфликта. Понятийный аппарат теории поля задает эвристические возможности разработки разнообразных моделей экспериментов, интерпретации результатов. Раздел 4 «Проблема поведения в теориях научения» раскрывает основные различия теории классического (репондентного) обуславливания и оперантного обуславливания, задает логику экспериментов и схем интерпретации результатов экспериментов по научению в бихевиоризме. Раздел 5 «Проблема поведения в социально-когнитивной теории» знакомит студентов с принципом взаимообусловленности открытого поведения, личности и окружающей среды, с научением посредством наблюдения и моделированием поведения.

В соответствии с образовательным стандартом специальности «Психология» дидактическими единицами, усваиваемыми студентами при изучении психологии развития, являются: *Понятие активности. Произвольная и непроизвольная активность. Единицы активности. Нормативность и индивидуальность активности. Параметры личностной детерминации действия. Закономерности взаимосвязанных личностных и ситуативных детерминант. Различия в поведении в зависимости от типа проблемных областей. Индивид и ситуация: локализация причинности поведения. Взаимодействие индивида с ситуацией. Взаимодействие как процесс взаимовлияния. Поведение: ситуация и действие. Понятие поведения в психоанализе. Влечения как движущая сила поведения. Модель редукции влечений. Характеристики влечений: источник, цель, объект, стимул. Закономерности проявления влечений. Ошибочные действия. Случайные и симптоматические действия. Основные понятия теории поля. Уравнение*

поведения. Модель личности: понятия области, границы напряженной системы. Тенденция к уравниванию. Понятие валентности. Модель окружения. Детерминация поведения. Теория классического (рефлексивного) обусловливания. Принципы классического обусловливания. Теория оперантного обусловливания. Процесс оперантного обусловливания. Интербихевиоризм. Модель взаимного бихевиоризма. Предвиденные последствия. Саморегуляция и познание в поведении. Научение через моделирование. Косвенное обусловливание и подкрепление. Самоподкрепление: самонаблюдение, самооценка, самоответ.

Основными **методами и технологиями обучения** при изучении данной дисциплины, являются: 1) методы проблемного обучения (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы); 2) метод проектов; 3) методы знаково-контекстного обучения (метод кейсов, психологический анализ ситуаций, метод деловой игры с разработкой критериев оценки компетенций); 4) развивающие рефлексивно-деятельностные формы, метод игрового моделирования и проектирования; 5) информационно-коммуникационные технологии, обеспечивающие активизацию самостоятельной работы студентов (структурированные электронные презентации для лекционных занятий, использование видеоподдержки учебных занятий, парный метод). *Формы самостоятельной работы студентов:* конспектирование первоисточников, подготовка реферата, разработка мультимедийной презентации.

Учебным планом специальности на изучение дисциплины «Психология активности и поведения» отводится 180 часов, из них 84 аудиторных часа: 50 часов лекционных занятий и 34 часа семинарских занятий.

В дневной форме получения образования дисциплина преподается в течение 4-го семестра 2 курса. В конце 4-го семестра сдается экзамен. Распределение часов следующее: 50 лекционных (из них 4 часа УСРС), 34 семинарских (из них 6 часов УСРС); Самостоятельная работа составляет 60 часов. В процессе изучения дисциплины студенты выполняют три рейтинговые контрольные работы.

В заочной форме получения образования дисциплина преподается в 5-м семестре третьего курса в объёме 22 часов аудиторных занятий, в том числе – 14 часов лекций, 8 часов семинарских занятий. В 6-м семестре третьего курса сдается экзамен.

Форма контроля – экзамен.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Раздел 1 ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ АКТИВНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ

ТЕМА 1.1 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. Бехтерев, И.П. Павлов, Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин, А.Р.Лурия, М.В. Бодунов, Э.А. Голубева, А.И. Крупнов, Н.С. Лейтес, В.М.Русалов).

Общее понимания 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, Б. 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, К.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 самоподдержки и направленное самовоздействие на нейтрализацию негативного «Я», компенсаторные механизмы.

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

ТЕМА 1.2 ПОНЯТИЕ О ПОВЕДЕНИИ

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.

ТЕМА 1.3 ИНДИВИД И СИТУАЦИЯ: ЛОКАЛИЗАЦИЯ ПРИЧИННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ

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.

Раздел 2. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОАНАЛИЗЕ

ТЕМА 2.1 ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОАНАЛИЗЕ

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 внимания. Теория Мерингера и Манера. Влияние словесных ассоциаций. Смысл оговорок. 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.

Раздел 3. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ПОЛЯ

ТЕМА 3.1 ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ПОЛЯ: МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ

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.

ТЕМА 3.2 ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ПОЛЯ: МОДЕЛЬ ОКРУЖЕНИЯ

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.

ТЕМА 3.3 ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ПОЛЯ: ПОВЕДЕНИЕ КАК ФУНКЦИЯ ОТ СИТУАЦИИ

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, революционизация идеологии. 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.

ТЕМА 3.4 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ РАБОТЫ, ВЫПОЛНЕННЫЕ В РАМКАХ ТЕОРИИ ПОЛЯ

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 Слиосберг. Основные типы замещений. Исследования замещающих действий Т. Дембо и М.А. Каревой.

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

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

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

Раздел 4. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИЯХ НАУЧЕНИЯ

ТЕМА 4.1 ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИЯХ НАУЧЕНИЯ: ТЕОРИЯ РЕСПОНДЕНТНОГО ОБУСЛАВЛИВАНИЯ

Сущность и основные идеи бихевиоризма. Особенность, 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 воздействия. Феномен идентичных элементов переноса научения.

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

Феномены респондетного обуславливания: экспериментальное угасание, спонтанное восстановление, обусловливание 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. Макинтош), эффект Гарсиа.

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 респондентного 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.

ТЕМА 4.2 ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИЯХ НАУЧЕНИЯ: ТЕОРИЯ ОПЕРАНТНОГО ОБУСЛАВЛИВАНИЯ

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

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

Экспериментальные исследования Б.Ф. Скиннера. Проблемный ящик Б.Ф.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 авersiveных стимулов. Наказание и его свойства. Альтернативы наказанию.

Экспериментальные исследования оперантного обуславливания: эксперименты Ворена, Бло, Эйлона и Эзрина, Ловааса. Проблемное обучение.

Раздел 5. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНОЙ ТЕОРИИ

ТЕМА 5.1 ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНОЙ ТЕОРИИ: ИСТОКИ ПОВЕДЕНИЯ

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 ответной 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.

ТЕМА 5.2 ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНОЙ ТЕОРИИ: ПРЕДШЕСТВУЮЩИЕ И ПОСЛЕДУЮЩИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ

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 соотношения 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.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ АКТИВНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ»
(дневная форма получения образования)**

Номер раздела, темы, занятия	Название раздела, темы, занятия	Количество аудиторных часов				Самостоятельная (внеаудиторная) работа	Методические пособия, средства обучения	Литература	Форма контроля знаний
		Лекции	Семинарские занятия	Лабораторные занятия	Управляемая самостоятельная работа				
2 курс, 4 семестр									
	«Психология активности и поведения»	46	28		10	60			
1.	ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ АКТИВНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ	6	6		1	10			
1.1.	ПРОБЛЕМА АКТИВНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ	2	2			2,5			
1.1.1	1. Понятие активности. 2. Теоретические подходы к изучению активности с позиций отечественной и зарубежной психологии. 3. Структура активности. 4. Формы активности. 5.Факторы, обуславливающие активность личности. 6. Произвольная и непроизвольная активность.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[3] Доп. [1] [4] [9]	Самоконтроль по вопросам лекции

	7. Нормативность и индивидуальность активности.								
1.1.2	1. Понятие активности с позиций отечественной и зарубежной психологии. 2. Основные компоненты активности. 3. Характеристика основных форм активности. 4. Факторы активности личности. 5. Виды активности.		2			2	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[3] Доп. [1] [4] [9]	Опрос, анализ выступлений, обсуждение докладов. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
1.2.	ПОНЯТИЕ О ПОВЕДЕНИИ	2	2			2,5			
1.2.1	1. Эволюционное развитие поведения. 2. Определение и характеристики поведения. 3. Основные компоненты поведения. 4. Эффективность и рациональность поведения. 5. Инициативное и шаблонное поведение. 6. Факторы поведения.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[3] Доп. [1] [4] [9]	Самоконтроль по вопросам лекции
1.2.2	1. Эволюционное развитие поведения. 2. Основные характеристики поведения. 3. Компоненты поведения. 4. Критерии эффективности и рациональности поведения. 5. Виды поведения. 6. Факторы поведения.		2			2	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[3] Доп. [1] [4] [9]	Презентации, психологические комментарии видеороликов. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ

1.3.	ИНДИВИД И СИТУАЦИЯ: ЛОКАЛИЗАЦИЯ ПРИЧИННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ	2	2		1	5			
1.3.1	1. Понятие ситуации. 2. Единицы анализа и характеристики ситуации. 3. Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения. 3.1 Параметры личностной детерминации действия. 3.2 Различия в поведении в зависимости от типа проблемных областей. 3.3 Объяснение поведения с позиции теорий свойств. 3.4 Объяснение поведения с позиции ситуационизма. 3.5 Взаимодействие личности и ситуации. 3.6 Взаимодействие как взаимовлияние. 3.7 Возможности реализации поведения. 4. Поведение: ситуация и действие.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[3] Доп. [1] [4] [9] [10]	Самоконтроль по вопросам лекции
1.3.2	1. Понятие ситуации. 2. Единицы анализа и характеристики ситуации. 3. Объяснение поведения с позиции теорий свойств. 4. Объяснение поведения с позиции ситуационизма. 5. Взаимодействие личности и ситуации. 6. Параметры личностной детерминации		2			2	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[3] Доп. [1] [4] [9] [10]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ. Рейтинговая контрольная работа № 1 по разделу 1.

	действия. 7. Поведение: ситуация и действие.								
1.3.3	Х. Хекхаузен «Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения»				1 (сем.)	2,5	Электронная хрестоматия	Доп. [10]	Проверка конспекта, анализ, обсуждение в форуме
2.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОАНАЛИЗЕ	4	2		1	10			
2.1.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОАНАЛИЗЕ	4	2		1	10			
2.1.1	1. Общее понимание поведения и активности в психоанализе. 2. Влечения. 2.1 Характеристика влечений. 2.2 Количество и виды влечений. 2.3 Модель редукции влечений. 2.4 Распределение и использование психической энергии. 2.5 Закономерности проявления влечений.	2				1	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[2] Доп. [4] [8] [11]	Самоконтроль по вопросам лекции
2.1.2	1. Источники наказания и вины. 2. Защитные механизмы. 3. Ошибочные действия. 3.1 Виды ошибочных действий. 3.2 Условия возникновения ошибочных действий. 3.3 Причины ошибочных действий. 3.4 Интерференция намерений. 3.5. Особенности ошибочных действий.	2				1	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[2] Доп. [4] [8] [11]	Самоконтроль по вопросам лекции

2.1.3	1. Общее понимание поведения и активности в психоанализе. 2. Характеристика влечений. 3. Закономерности проявления влечений. 4. Источники наказания и вины. 5. Защитные механизмы. 6. Виды ошибочных действий.		2			2	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[2] Доп. [4] [8] [11]	Опрос, анализ выступлений и первоисточников, обсуждение докладов. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
2.1.4	3. Фрейд «Психопатология обыденной жизни» 3. Фрейд «Влечения и их судьба»				1 (сем.)	6	Электронная хрестоматия, аудиозапись	Доп. [11]	Проверка конспекта, анализ, обсуждение в форуме
3.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ПОЛЯ	16	8		4	16			
3.1.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ПОЛЯ: МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ	4	2		1	4			
3.1.1	1. Общие положения теории поля. 2. Основопологающие понятия теории поля. 3. Дифференциация личности и среды.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[2] Доп. [3] [4] [5]	Самоконтроль по вопросам лекции
3.1.2	1. Локомоции, коммуникация, переструктурирование. 2. Практическое применение модели личности.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная	[2] Доп. [3] [4]	Самоконтроль по вопросам лекции

	2.1 Модели различных динамических состояний одного и того же индивида. 2.2 Модели, отражающие различия в интеллекте и развитии. 3. Основные недостатки модели личности в теории поля.						я презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[5]	
3.1.3	1. Общие положения теории поля. 2. Основополагающие понятия теории поля. 3. Дифференциация личности и среды. 4. Локомоции, коммуникация, переструктурирование. 5. Практическое применение модели личности. 6. Основные недостатки модели личности в теории поля.		2			1	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[2] Доп. [3] [4] [5]	Опрос, анализ выступлений, обсуждение докладов. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
3.1.4	К. Левин «Влияние сил окружающей среды на поведение и развитие ребенка»				1 (лек.)	2	Электронная хрестоматия	Доп. [3]	Проверка конспекта, анализ, обсуждение в форуме
3.2.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ПОЛЯ: МОДЕЛЬ ОКРУЖЕНИЯ	4	2		1	4			
3.2.1	1. Основные понятия «векторной» теории поля. 2. Внутренняя динамика напряженных систем. 3. Напряжение, концептуальные свойства напряжения 4. Потребности и квазипотребности. Понятия валентности и силы поля. 5. Динамика личности в среде.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[2] Доп. [3] [4] [5]	Самоконтроль по вопросам лекции

3.2.2	1. Динамика среды. 2. Возвращение равновесия. 3. Феномен конфликта в теории поля. 4. Основные недостатки модели окружения в теории поля.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[2] Доп. [3] [4] [5]	Самоконтроль по вопросам лекции
3.2.3	1. Основные понятия «векторной» теории поля. 2. Динамика личности в среде. 3. Динамика среды. 4. Возвращение равновесия. 5. Феномен конфликта в теории поля. 6. Основные недостатки модели окружения в теории поля.		2			1	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [3] [4] [5]	Опрос, анализ выступлений, обсуждение докладов. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
3.2.4	К. Левин «Намерение, воля, потребность»				1 (лек.)	2	Электронная хрестоматия	[1] Доп. [4]	Проверка конспекта, анализ, обсуждение в форуме
3.3.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ПОЛЯ: ПОВЕДЕНИЕ КАК ФУНКЦИЯ ОТ СИТУАЦИИ	4	2		1	4			
3.3.1	1. Ситуация интереса к делу. 2. Ситуация с угрозой наказания. 2.1 Характеристика ситуации. 2.2 Конфликт. 2.3 Барьеры и их свойства. 2.4 Состояние напряжения.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО	[1] [2] Доп. [3] [4] [5]	Самоконтроль по вопросам лекции

	2.5 Течение процесса в ситуации наказания. 3. Требование с перспективой вознаграждения. 3.1 Вид и локализация побудителей и барьеров. 3.2 Способы поведения в ситуации награды. 3.3 Комбинация награды и наказания.						MOODLE БГПУ)	[6] [7]	
3.3.2	1. Запрет с угрозой наказания. 2. Запрет с перспективой вознаграждения. 3. Награда, наказание и настоящее изменение интереса.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [3] [4] [5]	Самоконтроль по вопросам лекции
3.3.3	1. Ситуация интереса к делу. 2. Ситуация с угрозой наказания. 3. Требование с перспективой вознаграждения. 4. Запрет с угрозой наказания. 5. Запрет с перспективой вознаграждения. 6. Награда, наказание и настоящее изменение интереса.		2			1	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [3] [4] [5] [6] [7]	Опрос, анализ выступлений и первоисточников, обсуждение докладов. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
3.3.4	К. Левин «Психологическая ситуация награды и наказания»				1 (сем.)	2	Электронная хрестоматия	[1] [2] Доп. [3]	Проверка конспекта, анализ, обсуждение в форуме

								[4] [5]	
3.4.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ РАБОТЫ, ВЫПОЛНЕННЫЕ В РАМКАХ ТЕОРИИ ПОЛЯ	4	2		1	4			
3.4.1	1. Исследование незавершенных действий. 2. Исследование замещающих действий. 3. Исследование забывания намерений. 4. Психологическое расстояние и сила валентности.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [3] [4] [5]	Самоконтроль по вопросам лекции
3.4.2	1. Исследование уровня притязаний. 2. Исследование фрустраций. 3. Исследование стилей лидерства.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [3] [4] [5]	Самоконтроль по вопросам лекции
3.4.3	1. Исследование незавершенных действий. 2. Исследование замещающих действий. 3. Исследование забывания намерений. 4. Психологическое расстояние и сила валентности.		2			1	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО	[1] [2] Доп. [3] [4] [5]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ. Рейтинговая контрольная работа № 2 по разделам 2-3.

	5. Исследование уровня притязаний. 6. Исследование фрустраций. 7. Исследование стилей лидерства.						MOODLE БГПУ)		
3.4.4	Б. Зейгарник «Запоминание законченных и незаконченных действий»				1 (сем.)	2	Электронная хрестоматия	Доп. [5]	Проверка конспекта, анализ, обсуждение в форуме
4.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИЯХ НАУЧЕНИЯ	10	4		2	11			
4.1.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИЯХ НАУЧЕНИЯ: ТЕОРИЯ РЕСПОНДЕНТНОГО ОБУСЛАВЛИВАНИЯ	6	2		1	6			
4.1.1	1. Сущность и основные идеи бихевиоризма. 2. Объяснение поведения в теории Э.Торндайка. 3. Теория классического (респондентного) обуславливания И.П. Павлова.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [3] [4] [5]	Самоконтроль по вопросам лекции
4.1.2	1. Феномены респондентного обуславливания. 1.1 Экспериментальное угасание. 1.2 Спонтанное восстановление. 1.3 Обуславливание высшего порядка. 1.4 Генерализация. 1.5 Дифференцирование. 1.6 отношения между условным и	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [7] [9] [10]	Самоконтроль по вопросам лекции

	безусловным стимулами. 1.7 Затенение. 2. Современные исследования классического обуславливания.								
4.1.3	1. Теоретические и экспериментальные исследования Д. Уотсона. 2. Молекулярная теория Э. Толмена. 2.1 Роль когнитивных процессов. 2.2 Молярный феномен поведения. 2.3 Латентное научение и угасание 2.4 Ожидание подкрепления. 2.5 Переменные, влияющие на поведение. 2.6 Шесть видов научения.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [7] [9] [10]	Самоконтроль по вопросам лекции
4.1.4	1. Сущность и основные идеи бихевиоризма. 2. Объяснение поведения в теории Э.Торндайка. 3. Теория классического (респондентного) обуславливания И.П. Павлова. 4. Теоретические и экспериментальные исследования Д. Уотсона. 2. Основные понятия и ключевые идеи теории Э. Толмена. 3. Современные исследования классического обуславливания.		2			1,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [7] [9] [10] [11]	Опрос, анализ выступлений и первоисточников, обсуждение докладов. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
4.1.5	Дж. Конорски, С. Миллер «О двух типах условного рефлекса» В. Хьюитт, Дж. Хамел «Классическое (респондентное) обуславливание»				1 (лек.)	3	Электронная хрестоматия	Доп. [7] [11]	Проверка конспекта, анализ, обсуждение в форуме

	Д. Уотсон «Поведение как предмет психологии»								
4.2.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИЯХ НАУЧЕНИЯ: ТЕОРИЯ ОПЕРАНТНОГО ОБУСЛАВЛИВАНИЯ	4	2		1	5			
4.2.1	1. Функциональный анализ поведения. 2. Оперантное и респондентное поведение. 3. Оперантное обусловливание. 4. Экспериментальные исследования Б.Ф. Скиннера.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [7] [9] [10] [11]	Самоконтроль по вопросам лекции
4.2.2	1. Подкрепление. 1.1 Позитивное и негативное подкрепления. 1.2 Первичные и вторичные подкрепления. 1.3 Режим подкрепления. 2. Феномены оперантного обуславливания. 3. Суеверное поведение. 4. Контроль поведения посредством авersive стимулов.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [7] [9] [10] [11]	Самоконтроль по вопросам лекции
4.2.3	1. Функциональный анализ поведения. 2. Оперантное обусловливание. 3. Экспериментальные исследования Б.Ф. Скиннера.		2			1	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная	[1] [2] Доп. [7]	Опрос, анализ выступлений и первоисточников, обсуждение докладов.

	4. Виды подкрепления. 5. Режим подкрепления. 6. Феномены оперантного обуславливания.						я презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[9] [10] [11]	Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
4.2.4	Б.Ф. Скиннер «Нужны ли теории научения?» Э.Ч. Толмен «Бихевиоризм и нео-бихевиоризм»				1 (лек.)	3	Электронная хрестоматия	Доп. [7] [11]	Проверка конспекта, анализ, обсуждение в форуме
5.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНОЙ ТЕОРИИ	10	8		2	13			
5.1.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНОЙ ТЕОРИИ: ИСТОКИ ПОВЕДЕНИЯ	4	4		1	5,5			
5.1.1	1. Особенности теории научения А.Бандуры. 2. Реципроктный детерминизм. 3. Научение посредством наблюдения. 4. Научение через ответные последствия. 5. Научение через моделирование.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [1] [2] [6] [11]	Самоконтроль по вопросам лекции
5.1.2	1. Эволюционный и сравнительный анализ моделирования. 2. Локус ответной интеграции в научении через наблюдение. 3. Диапазон моделирования.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация	[1] [2] Доп. [1] [2]	Самоконтроль по вопросам лекции

							(СДО MOODLE БГПУ)	[5] [6] [11]	
5.1.3	1. Особенности теории научения А.Бандуры. 2. Реципроктный детерминизм. 3. Научение посредством наблюдения. 4. Научение через ответные последствия. 5. Научение через моделирование.		2			1		[1] [2] Доп. [1] [2] [6] [11]	Опрос, анализ выступлений, обсуждение докладов. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
5.1.4	1. Эволюционный и сравнительный анализ моделирования. 2. Локус ответной интеграции в научении через наблюдение. 3. Диапазон моделирования.		2			1		[1] [2] Доп. [1] [2] [5] [6] [11]	Презентации, психологические комментарии видеороликов. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
5.1.5	А. Бандура «Трансляция агрессии через имитацию модели агрессивного поведения»				1 (сем.)	2,5	Электронная хрестоматия	Доп. [6] [11]	Проверка конспекта, анализ, обсуждение в форуме
5.2.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНОЙ ТЕОРИИ: ПРЕДШЕСТВУЮЩИЕ И ПОСЛЕДУЮЩИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ	6	4		1	7,5			

5.2.1	1. Предшествующие детерминанты. 1.1 Предшествующие детерминанты физиологической и эмоциональной реактивности. 1.2 Символическое и косвенно ожидаемое научение. 1.3 Функции самовозбуждения. 1.4 Корректирующее научение. 1.5 Прогностические социальные детерминанты. 1.6. Моделирующие детерминанты.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [1] [2] [5] [6] [11]	Самоконтроль по вопросам лекции
5.2.2	1. Последующие детерминанты. 1.1 Внешнее подкрепление. 1.2 Иерархическое развитие побуждений. 1.3 Внутренние побуждения. 1.4 Воздействие внешних вознаграждений на внутреннюю мотивацию. 1.5 Косвенное подкрепление. 1.6 Косвенное наказание. 1.7 Сравнительная эффективность прямых и косвенных последствий. 1.8 Объяснения косвенного подкрепления.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [3] Доп. [1] [2] [4] [5] [10]	Самоконтроль по вопросам лекции
5.2.3	1. Последующие детерминанты. 1.1 Самоподкрепление. 1.2 Установление саморегулятивных функций. 1.3 Самооценка в теории социального научения.	2				0,5	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО	[1] [3] Доп. [1] [2] [6]	Самоконтроль по вопросам лекции

	1.4 Регуляция поведения посредством самопродуцируемых последствий. 1.5 Негативные санкции. 1.6 Детерминанты самонаказания. 1.7 Взаимодействие между персональными и внешними источниками подкрепления. 1.8 Освобождение от самооценочных последствий.						MOODLE БГПУ)	[7] [9]	
5.2.4	1. Предшествующие детерминанты. 1.1 Предшествующие детерминанты физиологической и эмоциональной реактивности. 1.2 Символическое и косвенно ожидаемое научение. 1.3 Функции самовозбуждения. 1.4 Корректирующее научение. 1.5 Прогностические социальные детерминанты. 1.6. Моделирующие детерминанты. 2. Последующие детерминанты. 2.1 Внешнее подкрепление. 2.2 Иерархическое развитие побуждений. 2.3 Внутренние побуждения. 2.4 Воздействие внешних вознаграждений на внутреннюю мотивацию.		2			2	УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийна я презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [1] [2] [5] [6] [11]	Опрос, анализ выступлений и первоисточников, обсуждение докладов. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
5.2.5	1. Косвенное подкрепление. 2. Косвенное наказание.		2			1,5	УМК (Репозиторий	[1] [3]	Устный опрос. Выполнение теста в СДО

	3. Сравнительная эффективность прямых и косвенных последствий. 4. Объяснения косвенного подкрепления. 5. Самоподкрепление. 6. Установление саморегулятивных функций. 7. Самооценка в теории социального научения. 8. Регуляция поведения посредством самопродуцируемых последствий. 9. Негативные санкции. 10. Детерминанты самонаказания. 11. Взаимодействие между персональными и внешними источниками подкрепления. 12. Освобождение от самооценочных последствий.						БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	Доп. [1] [2] [4] [5] [10]	MOODLE БГПУ. Рейтинговая контрольная работа № 3 по разделам 4-5.
5.2.6	В. Хьюитт, Дж. Хамел «Научение через наблюдение»				1	2,5	Электронная хрестоматия	Доп. [6] [11]	Проверка конспекта, анализ, обсуждение в форуме
Всего за 4 семестр 2 курса:		46	28		10	60			Экзамен
Всего часов по учебной дисциплине		46	28		10	60			

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ АКТИВНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ»
(заочная форма получения образования)**

Номер раздела, темы, занятия	Название раздела, темы, вопросов занятия	Количество аудиторных часов			Методические пособия, средства обучения	Литература	Форма контроля знаний
		Лекции	Семинарские занятия	Лабораторные занятия			
		<i>3курс, 5 семестр</i>					
	«Психология активности и поведения»	14	8				
1.	<i>ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ АКТИВНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ</i>	2	1				
1.1.	ПРОБЛЕМА АКТИВНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ	1					
1.1.1	1. Понятие активности. 2. Теоретические подходы к изучению активности с позиций отечественной и зарубежной психологии. 3. Структура активности. 4. Виды активности.	1			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[3] Доп. [1] [4] [9]	Самоконтроль по вопросам лекции
1.2.	ПОНЯТИЕ О ПОВЕДЕНИИ	1					
1.2.1	1. Эволюционное развитие поведения. 2. Определение и характеристики	1			УМК (Репозиторий БГПУ);	[3] Доп.	Самоконтроль по вопросам лекции

	поведения. 3. Основные компоненты поведения. 4. Факторы поведения.				мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [4] [9]	
1.3.	ИНДИВИД И СИТУАЦИЯ: ЛОКАЛИЗАЦИЯ ПРИЧИННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ		1				
1.3.1	1. Понятие ситуации. 2. Единицы анализа и характеристики ситуации. 3. Объяснение поведения с позиции теорий свойств. 4. Объяснение поведения с позиции ситуационизма. 5. Взаимодействие личности и ситуации. 6. Параметры личностной детерминации действия. 7. Поведение: ситуация и действие.		1		УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ) Электронная хрестоматия	[3] Доп. [1] [4] [9] [10]	Опрос, анализ выступлений и первоисточников, обсуждение докладов. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
2.	<i>ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОАНАЛИЗЕ</i>	2	1				
2.1.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОАНАЛИЗЕ	2	1				
2.1.1	1. Общее понимание поведения и активности в психоанализе. 2. Характеристика влечений. 3. Источники наказания и вины. 4. Защитные механизмы. 5. Ошибочные действия.	2			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[2] Доп. [4] [8] [11]	Самоконтроль по вопросам лекции

2.1.2	1. Общее понимание поведения и активности в психоанализе. 2. Характеристика влечений. 3. Источники наказания и вины. 4. Защитные механизмы.		1		УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ) Электронная хрестоматия	[2] Доп. [4] [8] [11]	Опрос, анализ выступлений и первоисточников, обсуждение докладов. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
3.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ПОЛЯ	4	2				
3.1.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ПОЛЯ: МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ	1	1				
3.1.1	1. Общие положения теории поля. 2. Основопологающие понятия теории поля. 3. Дифференциация личности и среды. 4. Локомоции, коммуникация, переструктурирование. 5. Практическое применение модели личности.	1			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [3] [4] [5] [6] [7]	Самоконтроль по вопросам лекции
3.1.2	1. Общие положения теории поля. 2. Основопологающие понятия теории поля. 3. Дифференциация личности и среды. 4. Локомоции, коммуникация, переструктурирование. 5. Практическое применение модели личности.		1		УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ) Электронная хрестоматия		Опрос, анализ выступлений и первоисточников, обсуждение докладов. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ

3.2.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ПОЛЯ: МОДЕЛЬ ОКРУЖЕНИЯ	1	1				
3.2.1	1. Основные понятия «векторной» теории поля. 2. Динамика личности в среде. 3. Динамика среды. 4. Возвращение равновесия. 5. Феномен конфликта в теории поля.	1			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [3] [4] [5]	Самоконтроль по вопросам лекции
3.3.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ПОЛЯ: ПОВЕДЕНИЕ КАК ФУНКЦИЯ ОТ СИТУАЦИИ	1			1	4	
3.3.1	1. Ситуация интереса к делу. 2. Ситуация с угрозой наказания. 2.1 Характеристика ситуации. 2.2 Конфликт. 2.3 Барьеры и их свойства. 2.4 Состояние напряжения. 2.5 Течение процесса в ситуации наказания. 3. Требование с перспективой вознаграждения. 3.1 Вид и локализация побудителей и барьеров. 3.2 Способы поведения в ситуации награды. 3.3 Комбинация награды и наказания.	1			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [3] [4] [5] [6] [7]	Самоконтроль по вопросам лекции
3.4.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ РАБОТЫ, ВЫПОЛНЕННЫЕ В РАМКАХ ТЕОРИИ ПОЛЯ	1	1				

3.4.1	1. Исследование незавершенных действий. 2. Исследование замещающих действий. 3. Исследование забывания намерений. 4. Психологическое расстояние и сила валентности. 5. Исследование уровня притязаний. 6. Исследование фрустраций. 7. Исследование стилей лидерства.	1			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [3] [4] [5]	Самоконтроль по вопросам лекции
3.4.2	1. Исследование незавершенных действий. 2. Исследование замещающих действий. 3. Исследование забывания намерений. 4. Психологическое расстояние и сила валентности. 5. Исследование уровня притязаний. 6. Исследование фрустраций. 7. Исследование стилей лидерства.		1		УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ) Электронная хрестоматия		Опрос, анализ выступлений и первоисточников, обсуждение докладов. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
4.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИЯХ НАУЧЕНИЯ	2	2				
4.1.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИЯХ НАУЧЕНИЯ: ТЕОРИЯ РЕСПОНДЕНТНОГО ОБУСЛАВЛИВАНИЯ	1	1				
4.1.1	1. Сущность и основные идеи бихевиоризма. 2. Объяснение поведения в теории Э.Торндайка. 3. Теория классического (репונдентного) обуславливания И.П. Павлова. 4. Феномены репундентного	1			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [7] [9] [10]	Самоконтроль по вопросам лекции

	обуславливания. 5. Современные исследования классического обуславливания. 6. Теоретические и экспериментальные исследования Д. Уотсона. 7. Молекулярная теория Э. Толмена.						
4.1.2	1. Объяснение поведения в теории Э.Торндайка. 2. Теоретические и экспериментальные исследования Д. Уотсона. 3. Основные понятия и ключевые идеи теории Э. Толмена. 4. Современные исследования классического обуславливания.		1		УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ) Электронная хрестоматия	[1] [2] Доп. [3] [4] [5] [11]	Опрос, анализ выступлений и первоисточников, обсуждение докладов. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
4.2.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИЯХ НАУЧЕНИЯ: ТЕОРИЯ ОПЕРАНТНОГО ОБУСЛАВЛИВАНИЯ	1	1				
4.2.1	1. Функциональный анализ поведения. 2. Оперантное и респондентное поведение. 3. Оперантное обусловливание. 4. Экспериментальные исследования Б.Ф. Скиннера. 5. Подкрепление. 6. Феномены оперантного обуславливания. 7. Суеверное поведение. 8. Контроль поведения посредством авersive-стимулов.	1			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [2] Доп. [3] [4] [5]	Самоконтроль по вопросам лекции
4.2.2	1. Функциональный анализ поведения. 2. Оперантное обусловливание. 3. Экспериментальные исследования Б.Ф.		1		УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная	[1] [2] Доп.	Опрос, анализ выступлений и первоисточников,

	Скиннера. 4. Виды подкрепления. 5. Режим подкрепления. 6. Феномены оперантного обуславливания.				презентация (СДО MOODLE БГПУ) Электронная хрестоматия	[7] [9] [10]	обсуждение докладов. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
5.	<i>ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНОЙ ТЕОРИИ</i>	4	2				
5.1.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНОЙ ТЕОРИИ: ИСТОКИ ПОВЕДЕНИЯ	2	1				
5.1.1	1. Особенности теории научения А.Бандуры. 2. Реципроктный детерминизм. 3. Научение посредством наблюдения. 4. Научение через ответные последствия. 5. Научение через моделирование. 6. Эволюционный и сравнительный анализ моделирования. 7. Локус ответной интеграции в научении через наблюдение. 8. Роль подкрепления в научении через наблюдение. 9. Диапазон моделирования.	2			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [3] Доп. [1] [2] [4] [5] [10]	Самоконтроль по вопросам лекции
5.1.2	1. Особенности теории научения А.Бандуры. 2. Реципроктный детерминизм. 3. Научение посредством наблюдения. 4. Эволюционный и сравнительный анализ моделирования. 5. Роль подкрепления в научении через наблюдение.		1		УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ) Электронная хрестоматия	[1] [3] Доп. [1] [2] [6] [7]	Опрос, анализ выступлений и первоисточников, обсуждение докладов. Выполнение теста в СДО MOODLE

						[9]	БГПУ
5.2.	ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНОЙ ТЕОРИИ: ПРЕДШЕСТВУЮЩИЕ И ПОСЛЕДУЮЩИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ	2	1				
5.2.1	1. Предшествующие детерминанты. 1.1 Предшествующие детерминанты физиологической и эмоциональной реактивности. 1.2 Символическое и косвенно ожидаемое научение. 1.3 Функции самовозбуждения. 1.4 Корректирующее научение. 1.5 Прогностические социальные детерминанты. 1.6. Моделирующие детерминанты. 2. Последующие детерминанты. 2.1 Внешнее подкрепление. 2.2 Иерархическое развитие побуждений. 2.3 Внутренние побуждения. 2.4 Воздействие внешних вознаграждений на внутреннюю мотивацию. 2.5 Косвенное подкрепление. 2.6 Косвенное наказание. 2.7 Сравнительная эффективность прямых и косвенных последствий. 2.8 Объяснения косвенного подкрепления. 2.9 Самоподкрепление.	2			УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ)	[1] [3] Доп. [1] [2] [4] [5] [10]	Самоконтроль по вопросам лекции

	2.10 Установление саморегулятивных функций. 2.11 Самооценка в теории социального научения. 2.12 Регуляция поведения посредством самопродуцируемых последствий. 2.13 Негативные санкции. 2.14 Детерминанты самонаказания. 2.15 Взаимодействие между персональными и внешними источниками подкрепления. 2.16 Освобождение от самооценочных последствий.						
5.2.2	1. Предшествующие детерминанты. 2. Последующие детерминанты.		1		УМК (Репозиторий БГПУ); мультимедийная презентация (СДО MOODLE БГПУ) Электронная хрестоматия	[1] [2] Доп. [1] [2] [5] [6] [11]	Опрос, анализ выступлений и первоисточников, обсуждение докладов. Выполнение теста в СДО MOODLE БГПУ
Всего за 4 семестр 2 курса		14	8				Экзамен
Всего часов		14	8		Экзамен (3 курс, 5 семестр)		

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ**ЛИТЕРАТУРА****Основная литература**

1. Психология активности и поведения : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. И. А. Коверзнева. – Минск Мин. ин-т упр., 2010. – 316 с.
2. Фурманов, И. А. Психология активности и поведения : учеб.-метод. пособие для студентов / И. А. Фурманов. – Гродно : Гродн. гос. ун-т, 2013. – 151 с.
3. Фурманов, И. А. Психология активности и поведения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/92170/1/Furmanov.pdf>. – Дата доступа: 11.05.2019.

Дополнительная литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Время личности и время ее жизни / К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Бурлачук, Л. Ф. Психология жизненных ситуаций : учеб. пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М. : Рос. пед. агенство, 1998. – 263 с.
3. Левин, К. Влияние сил окружающей среды на поведение и развитие ребенка / К. Левин // Динамическая психология / К. Левин : избр. тр. – М., 2001. – С. 206 - 238.
4. Мадди, С. Теории личности: сравнительный анализ / С. Мадди. – СПб. : Речь, 2002. – 486 с.
5. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего : учеб. пособие / Ж. Нюттен; под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 608 с.
6. Росс, Л. Человек и ситуация. Урок социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 429 с.
7. Первин, Л. Психология личности: теория и исследования / Л. Первин, О. Джон. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
8. Старовойтов, В. В. Современный психоанализ: интеграция субъектно-объектного и субъектно-субъектного подходов / В. В. Старовойтов. – М. : Ин-т филос. Рос. акад. наук, 2004. – 118 с.
9. Хайкин, В. А. Активность: характеристики и развитие : учеб.-метод. пособие / В.А. Хайкин. – М. : Моск. псих.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 448 с.
10. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб. : Смысл, 2003. – 860 с.
11. Хьелл, Л. Теории личности: основные положения, исследования и применения / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 608 с.

ЗАДАНИЯ ПО УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

№ 1. Тема «Индивид и ситуация: локализация причинности поведения» (2 часа - семинарское)

Задание:

Анализ статей: Х. Хекхаузен «Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения»;
З. Фрейд «Психопатология обыденной жизни»;
З. Фрейд «Влечения и их судьба».

Письменное задание

1 уровень (пороговый)

Составить цитатный план статей

Привести пример критерия и параметров активности личности.

Сделать ссылки на 3 эмпирических или экспериментальных исследования по проблеме локализации причинности поведения.

2 уровень (средний)

Составить структурно-логические схемы по статьям или ментальные карты.

Предложить диагностические методики, направленные на изучение активности личности (не менее 3-х).

Сделать обобщение по 3 эмпирическим или экспериментальным исследованиям по проблеме локализации причинности поведения, указав ссылки.

3 уровень (высший)

Составить проблемные вопросы к статьям, предложить план исследования какой-либо проблемы.

Предложить диагностические методики, направленные на изучение активности и поведения личности (не менее 3-х, указав ссылки), выделить критерии и параметры оценки.

Проанализировать 3 эмпирических или экспериментальных исследования по проблеме локализации причинности поведения, указав ссылки.

№ 2. Тема «Проблема поведения в теории поля» (2 часа - лекция)

Задание:

Анализ статей: К. Левин «Влияние сил окружающей среды на поведение и развитие ребенка»; К. Левин «Намерение, воля, потребность».

Письменное задание

1 уровень (пороговый)

Составить цитатный план статей.

Привести пример из научной или художественной литературы, иллюстрирующий поведение в теории поля.

2 уровень (средний)

Составить структурно-логические схемы по статьям или ментальную карту. Привести примеры из научной и художественной литературы, иллюстрирующие модель личности и модель окружения в теории поля.

3 уровень (высший)

Составить проблемные вопросы к статьям, предложить план исследования проблемы.

Прокомментировать примеры из научной и художественной литературы (видеосюжеты), иллюстрирующие модель личности и модель окружения в теории поля (указать ссылки).

№ 3. Тема «Проблема поведения в теории поля: поведение как функция от ситуации» (2 часа - семинарское)

Задание:

Анализ статей: К. Левин «Психологическая ситуация награды и наказания»; Б. Зейгарник «Запоминание законченных и незаконченных действий».

Письменное задание**1 уровень (пороговый)**

Составить цитатный план статей.

Сделать ссылки на 3 эмпирических или экспериментальных исследования по проблеме поведения в теории поля.

2 уровень (средний)

Составить структурно-логическую схему по статье или ментальную карту.

Сделать обобщение по 3 эмпирическим или экспериментальным исследованиям по проблеме поведения в теории поля, указав ссылки.

3 уровень (высший)

Составить проблемные вопросы к статье, предложить план исследования проблемы.

Проанализировать 3 эмпирических или экспериментальных исследования по проблеме поведения в теории поля, указав ссылки.

№ 4. Тема «Проблема поведения в теориях научения» (2 часа - лекция)

Задание:

Анализ статей: Дж. Конорски, С. Миллер «О двух типах условного рефлекса»;

В. Хьюитт, Дж. Хамел «Классическое (респондентное) обуславливание»;

Д. Уотсон «Поведение как предмет психологии»;

Б.Ф. Скиннер «Нужны ли теории научения?»;

Э.Ч. Толмен «Бихевиоризм и нео-бихевиоризм».

Письменное задание
1 уровень (пороговый)

Составить цитатный план статей.

Сделать ссылки на 3 эмпирических или экспериментальных исследования по проблеме поведения в теориях научения.

2 уровень (средний)

Составить структурно-логическую схему по статье или ментальную карту.

Сделать обобщение по 3 эмпирическим или экспериментальным исследованиям по проблеме поведения в теории классического обуславливания или оперантного обуславливания, указав ссылки.

3 уровень (высший)

Составить проблемные вопросы к статье, предложить план исследования проблемы.

Проанализировать 3 эмпирических или экспериментальных исследования по проблеме поведения в теории классического обуславливания или оперантного обуславливания, указав ссылки.

№ 5. Тема «Проблема поведения в социально-когнитивной теории»
(2 часа - семинарское)

Задание:

Анализ статей: А. Бандура «Трансляция агрессии через имитацию модели агрессивного поведения»;

В. Хьюитт, Дж. Хамел «Научение через наблюдение».

Письменное задание
1 уровень (пороговый)

Составить цитатный план статей.

Сделать ссылки на 3 эмпирических или экспериментальных исследования по проблеме поведения в теориях научения.

2 уровень (средний)

Составить структурно-логическую схему по статье или ментальную карту.

Сделать обобщение по 3 эмпирическим или экспериментальным исследованиям по проблеме поведения в теории классического обуславливания или оперантного обуславливания, указав ссылки.

3 уровень (высший)

Составить проблемные вопросы к статье, предложить план исследования проблемы.

Проанализировать 3 эмпирических или экспериментальных исследования по проблеме поведения в теории классического обуславливания или оперантного обуславливания, указав ссылки.

ПЕРЕЧЕНЬ РЕКОМЕНДУЕМЫХ СРЕДСТВ ДИАГНОСТИКИ

- устный опрос во время семинарских занятий;
- написание рефератов по рекомендуемым темам;
- выступление студентов на семинарских занятиях;
- подготовка докладов и эссе;
- участие в моделировании и анализе проблемных ситуаций;
- устный экзамен.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Самостоятельная работа студентов по учебной дисциплине «Психология активности и поведения» выполняется по заданию и при методическом руководстве преподавателя,

Цель самостоятельной работы - активизация учебно-познавательной деятельности студентов, способствующей формированию у них умений и навыков самостоятельного приобретения и обобщения знаний, способности самостоятельно применять знания на практике, а также обеспечивающей их саморазвитие и самосовершенствование.

Управляемая самостоятельная работа как важная составная часть образовательного процесса должна опираться на мотивацию студентов, доступность и качество научно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса, сопровождаться эффективной системой контроля и способствовать усилению практической направленности обучения.

Формы управляемой самостоятельной работы по учебной дисциплине «Психология активности и поведения»:

- подготовка к практическим занятиям;
- подготовка к коллоквиумам;
- выполнение тестов;
- выполнение исследовательских и творческих заданий;
- составление библиографии и реферирование литературы по заданной теме;
- конспектирование первоисточников;
- создание карт, графиков и других наглядных пособий по изучаемым темам;
- написание тематических докладов и эссе на проблемные темы;
- составление тестов студентами для организации взаимоконтроля.

Процесс организации самостоятельной работы студентов включает в себя следующие этапы:

1. подготовительный (определение целей, составление программы, подготовка методического обеспечения, подготовка оборудования);
2. основной (реализация программы, использование приемов поиска информации, усвоения, переработки, применения, передачи знаний, фиксирование результатов, самоорганизация процесса работы);
3. заключительный (оценка значимости и анализ результатов, их

систематизация, оценка эффективности программы и приемов работы, выводы о направлениях оптимизации труда).

В процессе самостоятельной работы студенты приобретают навыки самоорганизации, самоконтроля, самоуправления, саморефлексии и становятся активным самостоятельным субъектом учебной деятельности.

Выполняя самостоятельную работу под контролем преподавателя студент должен:

- освоить минимум содержания, выносимый на самостоятельную работу студентов и предложенный преподавателем;
- планировать самостоятельную работу в соответствии с графиком самостоятельной работы, предложенным преподавателем;
- самостоятельную работу студент должен осуществлять в организационных формах, предусмотренных учебным планом и рабочей программой преподавателя;
- выполнять самостоятельную работу и отчитываться по ее результатам в соответствии с графиком представления результатов, видами и сроками отчетности по самостоятельной работе студентов.

В качестве контроля управляемой самостоятельной работы по учебной дисциплине «Психология активности и поведения» могут использоваться следующие формы:

- проведение групповых письменных, контрольных работ или тестирования;
- оценка устного ответа на вопрос, сообщения, доклада или решения задачи на практических занятиях;
- проверка рефератов, письменных докладов и отчетов;
- проверка конспектов практических занятий, первоисточников, монографий и статей.

В процессе самостоятельной работы студенты приобретают навыки самоорганизации, самоконтроля, самоуправления, саморефлексии и становятся активными самостоятельными субъектами учебной деятельности.

№ п/п	Название темы	Кол- во часов на СРС	Задание	Форма выполнения
1.	Проблема активности в психологии	2,5	1. Подобрать диагностические методики, направленные на изучение активности личности. 2. Подготовить обзор эмпирических и экспериментальных исследований по проблеме активности личности. 3. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	Составление перечня (не менее 3-х со ссылками) Тест учебных достижений
2.	Понятие поведения о	2,5	Подобрать диагностические методики, направленные на изучение поведения личности. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	Составление перечня (не менее 3-х со ссылками) Тест учебных достижений
3.	Индивид ситуация: локализация причинности поведения и	5	Подготовить обзор эмпирических и экспериментальных исследований по проблеме локализации причинности поведения. Анализ статьи: Х. Хекхаузен «Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения» Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	Составление перечня (не менее 3-х со ссылками) Конспект статьи. Тест учебных достижений
4.	Проблема поведения в психоанализе	10	1. Анализ статей: 3. Фрейд «Психопатология обыденной жизни»; 3.	Конспекты статей. Тест учебных достижений

			Фрейд «Влечения и их судьба» 2. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	достижений
5.	Проблема поведения в теории поля: модель личности	4	1. Подготовить обзор эмпирических и экспериментальных исследований по проблеме поведения в теории поля. 2. Анализ статьи: К. Левин «Влияние сил окружающей среды на поведение и развитие ребенка» 3. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	Составление перечня (не менее 3-х со ссылками) Конспект статьи. Тест учебных достижений
6.	Проблема поведения в теории поля: модель окружения	4	1. Анализ статьи: К. Левин «Намерение, воля, потребность». 3. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	Конспект статьи. Тест учебных достижений
7.	Проблема поведения в теории поля: поведение как функция от ситуации	4	1. Подготовить примеры из научной и художественной литературы. 2. Анализ статьи: К. Левин «Психологическая ситуация награды и наказания». 3. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	Составление перечня (не менее 3-х со ссылками) Конспект статьи. Тест учебных достижений
8.	Экспериментальные работы, выполненные в рамках теории поля	4	1. Анализ статьи: Б. Зейгарник «Запоминание законченных и незаконченных действий». 2. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	Конспект статьи. Тест учебных достижений
9.	Проблема	6	1. Анализ статей: Дж.	Конспекты

	поведения в теориях научения: теория респондентного обуславливания		Конорски, С. Миллер «О двух типах условного рефлекса»; В. Хьюитт, Дж. Хамел «Классическое (респондентное) обуславливание»; Д. Уотсон «Поведение как предмет психологии». 2. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	статей. Тест учебных достижений
10.	Проблема поведения в теориях научения: теория оперантного обуславливания	5	1. Подготовить обзор экспериментальных исследований по проблеме поведения в теориях оперантного обуславливания. 2. Анализ статей: Б.Ф. Скиннер «Нужны ли теории научения?» Э.Ч. Толмен «Бихевиоризм и необихевиоризм» 3. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	Составление перечня (не менее 3-х со ссылками) Конспекты статей. Тест учебных достижений
11.	Проблема поведения в социально-когнитивной теории: истоки поведения	5,5	1. Анализ статьи: А. Бандура «Трансляция агрессии через имитацию модели агрессивного поведения» 2. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	Конспект статьи. Тест учебных достижений
12.	Проблема поведения в социально-когнитивной теории: предшествующие и последующие детерминанты	7,5	1. Подготовить обзор эмпирических и экспериментальных исследований по проблеме поведения в социально-когнитивных теориях. 2. Анализ статьи: В. Хьюитт, Дж. Хамел	Составление перечня (не менее 3-х со ссылками) Конспект статьи. Тест учебных достижений

			«Научение через наблюдение» 3. Выполнение теста по теме, размещённого в СДО MOODLE БГПУ	
	Всего	60		

ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

по учебной дисциплине «Психология активности и поведения»

10. Основные теоретические подходы к изучению активности с позиций отечественной и зарубежной психологии.
11. Оперантное поведение и оперантное обуславливание. Свойства оперантного обуславливания.
12. Конфликт и виды конфликта в теории поля К. Левина.
13. Структурные компоненты активности. Виды активности.
14. Понятие региона в теории поля К. Левина. Взаимодействие между регионами. Границы регионов и их свойства.
15. Поведение, основные характеристики и виды поведения.
16. Основные динамические понятия теории поля К. Левина: энергия, напряжение, потребность, валентность, сила.
17. Подкрепление в теории оперантного обуславливания. Виды подкрепления и режим подкрепления.
18. Анализ работы В. Хьюитта, Дж. Хамелла «Научение через наблюдение».
23. Теоретические и экспериментальные исследования Д. Уотсона.
24. Анализ работы Д. Уотсона «Поведение как предмет психологии».
25. Предшествующие детерминанты физиологической и эмоциональной реактивности в социально-когнитивной теории А. Бандуры.
26. Современные исследования классического обуславливания: феномен выученной беспомощности (Майер, Селигман и Соломон), значение внимания (Н.Макинтош), эффект Гарсиа.
27. Экспериментальные исследования в теории поля (исследования незавершенных, замещающих действий, забывания намерений, психологического расстояния и силы валентности).
28. Эволюционный и сравнительный анализ моделирования через наблюдение в социально-когнитивной теории А. Бандуры. Эффекты моделирования.
29. Подкрепление в научении через наблюдение в социально-когнитивной теории А. Бандуры.
30. Понятие ситуации: структура и уровни анализа ситуации, виды и характеристики ситуаций.
31. Символическое и косвенное научение в социально-когнитивной теории А.Бандуры.
32. Регуляция поведения посредством самопродуцируемых последствий в социально-когнитивной теории А. Бандуры.
33. Респондентное обуславливание. Феномены респондентного обуславливания.
34. Напряженная система в теории поля К. Левина. Возвращение равновесия

напряженной системы.

35. Параметры личностной детерминации действия.

50. Анализ работы А. Бандуры «Трансляция агрессии через имитацию модели агрессивного поведения».

51. Анализ работы Э. Толмена «Новая формула для бихевиоризма».

52. Анализ работы А.Р. Лурия «Инстинктивное поведение животных».

53. Косвенное подкрепление и косвенное наказание в социально-когнитивной теории А. Бандуры. Функции косвенного подкрепления.

54. Различия в поведении в зависимости от типа проблемных областей. Позиция наблюдателя и локализация причин поведения.

55. Модель личности в теории поля К. Левина. Локомоция и коммуникация.

56. Динамическое реструктурирование среды в теории поля К. Левина.

57. Теория классического (рефлексивного) обуславливания И.П. Павлова.

58. Негативные санкции и детерминанты самонаказания в социально-когнитивной теории А. Бандуры. Освобождение от самооценочных последствий.

59. Анализ работы К. Левина «Влияние сил окружающей среды на поведение и развитие ребенка».

60. Основные положения теории Б.Ф. Скиннера в отношении поведения. Экспериментальные исследования Б.Ф. Скиннера.

61. Анализ работы Б.Ф. Скиннера «Нужны ли теории научения».

62. Анализ работы Б.Ф. Скиннера «Оперантное поведение»

63. Анализ работы Э.Ч. Толмена «Бихевиоризм и необихевиоризм».

64. Объяснение поведения в теории Э. Торндайка.

65. Корректирующее научение в социально-когнитивной теории А. Бандуры.

66. Современные исследования классического обуславливания: эффект блокировки (Л. Кэмин), теория классического обуславливания Рескорлы-Вагнера.

67. Анализ работы З. Фрейда «Влечения и их судьба».

68. Анализ работы К. Левина «Намерение, воля, потребность».

69. Феномены оперантного обуславливания.

70. Анализ работы Ф. Скиннера «Суеверия голубя».

71. Анализ работы Э. Толмена «Поведение как молярный феномен».

72. Ошибочные действия: характеристика, классификация, условия и механизмы возникновения.

73. Внешнее и внутреннее подкрепление в социально-когнитивной теории А. Бандуры. Взаимодействие между внутренними и внешними источниками подкрепления.

74. Модель редукции влечений в психоанализе.

75. Принципы распределения и использования психической энергии в психоанализе.

76. Научение посредством наблюдения в социально-когнитивной теории А.Бандуры.

71. Анализ работы В. Хьюитта, Дж. Хамелла «Классическое (рефлексивное) обуславливание».

72. Анализ работы А.Р. Лурия «Индивидуально-изменчивое поведение».
73. Анализ работы Ю.Б. Гиппенрейтер «Психология как наука о поведении».
74. Моделирующие детерминанты поведения в социально-когнитивной теории А.Бандуры.
75. Анализ работы Дж. Конорски, С. Миллера «О двух типах условного рефлекса».
76. Анализ работы Д. Уотсона, Р. Райнера «Обусловленные эмоциональные реакции».
77. Анализ работы К. Левина «Намерение, воля, потребность».
78. Прогностические социальные детерминанты поведения в социально-когнитивной теории А. Бандуры.
79. Наказание, чувство вины и защитное поведение в психоанализе.
80. Самоподкрепление и саморегуляция в социально-когнитивной теории А.Бандуры.
81. Контроль поведения посредством авersiveвных стимулов в теории оперантного обуславливания. Альтернативы наказанию.
82. Барьеры, свойства барьеров. Реакции, направленные на барьер, в теории поля К.Левина.
83. Научение через ответные последствия в социально-когнитивной теории А.Бандуры.
84. Основные понятия теории поля К. Левина: поле, жизненное пространство, психологическая среда, дифференциация, часть-целое. Уравнение поведения.
85. Основные идеи теории А. Бандуры в отношении поведения. Реципроктный детерминизм.
86. Анализ поведения в ситуации запрета и в ситуации с перспективой вознаграждения (по работе К. Левина «Психологическая ситуация награды и наказания»).
87. Анализ работы А.Р. Лурия «Интеллектуальное поведение животных».
88. Анализ работы Б. Зейгарник «Запоминание законченных и незаконченных действий».
89. Анализ поведения в ситуации интереса к делу и в ситуации с угрозой наказания (по работе К. Левина «Психологическая ситуация награды и наказания»).
90. Молярная теория поведения Э. Толмена. Свойства молярного поведения. Переменные, влияющие на поведение. Виды научения.
91. Напряженная система в теории поля К. Левина. Свойства напряженной системы.

Третьим вопросом в экзаменационные билеты включены практикоориентированные задания (ситуационные задачи, мини-кейсы).

Конкретизация компетенций по разделам учебной дисциплины

Раздел 1 ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ АКТИВНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ

Требования к компетентности:

- знать характеристики активности, ее структурные компоненты, основные направления изучения активности, определяющие ее факторы, механизмы осуществления, виды активности;
- знать единицы анализа и характеристики ситуации, подходы к объяснению поведения;
- уметь соотносить понятия активности, поведения, деятельности;
- уметь иллюстрировать на примерах виды поведения, факторы его определяющие;
- уметь анализировать и интерпретировать ситуацию в условиях учебного моделирования;
- уметь выделять критерии и параметры для изучения активности;
- владеть навыками анализа и аргументации.

Раздел 2. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОАНАЛИЗЕ

Требования к компетентности:

- знать характеристики влечений, закономерности их проявления, защитные механизмы;
- знать виды, особенности, причины ошибочных действий;
- уметь дифференцировать случайные и симптоматические ошибочные действия;
- уметь иллюстрировать на примерах защитные механизмы и ошибочные действия;
- уметь анализировать и интерпретировать проявления активности в условиях учебного моделирования;
- уметь выделять критерии и параметры для изучения влечений;
- владеть навыками анализа и интерпретации проявлений активности с позиции психоанализа.

Раздел 3. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ПОЛЯ

Требования к компетентности:

- знать основные положения и понятия теории поля, дифференциацию личности и среды;
- знать основные экспериментальные работы, выполненные в рамках теории поля;
- уметь моделировать ситуации награды, наказания, изменения интереса в условиях учебного моделирования;
- уметь иллюстрировать на примерах понятия и феномены в теории поля;
- уметь анализировать и интерпретировать поведение как функцию от ситуации;

- уметь выделять критерии и параметры для изучения потребности;
- владеть навыками анализа и интерпретации проявлений активности с позиции теории поля.

Раздел 4. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В ТЕОРИЯХ НАУЧЕНИЯ

Требования к компетентности:

- знать основные положения и понятия теории классического (респондентного) обуславливания;
- знать основные положения и понятия теории оперантного обуславливания;
- уметь моделировать ситуации научения;
- уметь иллюстрировать на примерах понятия и феномены в теориях научения;
- уметь выделять критерии и параметры для изучения поведения;
- владеть навыками анализа и интерпретации проявлений активности с позиции теорий классического и оперантного обуславливания.

Раздел 5. ПРОБЛЕМА ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНОЙ ТЕОРИИ

Требования к компетентности:

- знать основные положения и понятия социально-когнитивной теории А.Бандуры;
- знать предшествующие и последующие детерминанты поведения;
- уметь моделировать научение посредством наблюдения;
- уметь иллюстрировать на примерах понятия и феномены в социально-когнитивной теории;
- уметь выделять критерии и параметры для изучения активности и поведения;
- владеть навыками анализа и интерпретации проявлений активности с позиции социально-когнитивной теории.

Критерии оценки знаний и компетенций студентов по 10-балльной шкале:

1 балл – один:

- отсутствие знаний и компетенций в рамках учебной программы дисциплины «Психология активности и поведения» или отказ от ответа.

2 балла – два:

- фрагментарные знания в рамках учебной программы дисциплины «Психология активности и поведения»;
- знание отдельных источников, рекомендованных учебной программой дисциплины;
- неумение использовать научную терминологию дисциплины;
- наличие в ответе грубых стилистических и логических ошибок;
- пассивность на семинарских занятиях;
- низкий уровень культуры исполнения заданий.

3 балла – три:

- недостаточно полный объем знаний в рамках учебной программы дисциплины «Психология активности и поведения»;
- знание части основных источников, рекомендованных учебной программой дисциплины;
- использование научной терминологии;
- изложение ответа на вопросы с существенными лингвистическими и логическими ошибками;
- слабое владение инструментарием учебной дисциплины некомпетентность в решении стандартных (типовых) задач;
- неумение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях изучаемой дисциплины;
- пассивность на семинарских занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

4 балла – четыре:

- достаточный объем знаний в рамках учебной программы дисциплины «Психология активности и поведения»;
- усвоение основных источников, рекомендованных учебной программой дисциплины;
- использование научной терминологии;
- стилистическое и логическое изложение ответа на вопросы, умение делать выводы без существенных ошибок;
- владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении стандартных (типовых) задач;

- умение под руководством преподавателя решать стандартные (типовые) задачи;
- умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им оценку;
- работа под руководством преподавателя на семинарских занятиях;
- допустимый уровень культуры исполнения заданий.

5 баллов – пять:

- достаточные знания в объеме учебной программы дисциплины «Психология активности и поведения»;
- использование научной терминологии;
- стилистически грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать выводы;
- владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;
- способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы;
- усвоение основных источников, рекомендованных учебной программой дисциплины;
- умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им сравнительную оценку;
- самостоятельная работа на семинарских, практических и лабораторных занятиях, участие в групповых обсуждениях;
- высокий уровень культуры исполнения заданий.

6 баллов – шесть:

- достаточно полные и систематизированные знания в объеме учебной программы дисциплины «Психология активности и поведения»;
- использование необходимой научной терминологии;
- стилистически грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы;
- владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;
- способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы;
- усвоение основных источников, рекомендованных учебной программой дисциплины;
- умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им сравнительную оценку;
- активная самостоятельная работа на семинарских занятиях, периодическое участие в групповых обсуждениях;

- высокий уровень культуры исполнения заданий.

7 баллов – семь:

- систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы дисциплины «Психология активности и поведения»;
- использование научной терминологии, в том числе на иностранном языке,
- лингвистически и логически правильное изложение ответа на вопросы;
- умение делать обоснованные выводы;
- владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;
- усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины;
- умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им критическую оценку;
- самостоятельная работа на семинарских занятиях, участие в групповых обсуждениях;
- высокий уровень культуры исполнения заданий.

8 баллов – восемь:

- систематизированные, глубокие и полные знания по всем поставленным вопросам в объеме учебной программы дисциплины «Психология активности и поведения»;
- использование научной терминологии, стилистически грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы;
- владение инструментарием учебной дисциплины (методами комплексного анализа, техникой информационных технологий), умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;
- способность самостоятельно решать сложные проблемы в рамках учебной программы;
- усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины;
- умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им критическую оценку с позиций государственной идеологии (по дисциплинам социально-гуманитарного цикла);
- активная самостоятельная работа на семинарских занятиях, систематическое участие в групповых обсуждениях;
- высокий уровень культуры исполнения заданий.

9 баллов – девять:

- систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы дисциплины «Психология активности и поведения»;
- точное использование научной терминологии, в том числе на иностранном языке;
- стилистически грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;
- владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;
- способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации в рамках учебной программы;
- полное усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины;
- умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им критическую оценку;
- самостоятельная работа на семинарских занятиях, творческое участие в групповых обсуждениях,
- высокий уровень культуры исполнения заданий.

10 баллов – десять:

- систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы дисциплины «Психология активности и поведения», а также по основным вопросам, выходящим за ее пределы;
- точное использование научной терминологии, в том числе на иностранном языке,
- стилистически грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;
- безупречное владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;
- выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации;
- полное и глубокое усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины;
- умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им критическую оценку, использовать научные достижения других дисциплин;
- творческая самостоятельная работа на семинарских занятиях, активное участие в групповых обсуждениях,
- высокий уровень культуры исполнения заданий.

**ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ
ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ АКТИВНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ»
С ДРУГИМИ ДИСЦИПЛИНАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

Название дисциплины, с которой требуется согласование	Название кафедры	Предложения об изменениях в содержании учебной программы по изучаемой учебной дисциплине	Решение, принятое кафедрой, разработавшей учебную программу (с указанием даты и номера протокола)
Педагогическая психология	Психологии образования	Акцентировать внимание студентов при изучении теорий классического и оперантного обусловливания, теории поля, социально-когнитивной об их значении для понимания вопросов психологии обучения и воспитания ребенка	Принять к сведению (протокол № 13 от 16.05.2019)
История психологии	Общей и организационной психологии	Вопросы, связанные с историей психологии активности и поведения, включить в содержание истории психологии	Принять к сведению (протокол № 13 от 16.05.2019)

4.2 Хрестоматия

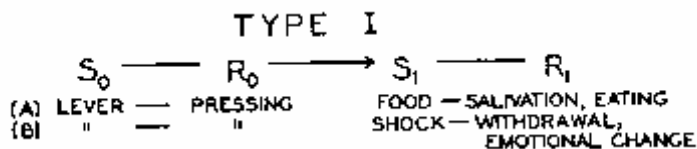
ДВА ТИПА УСЛОВНОГО РЕФЛЕКСА И ПСЕВДО ТИП

От Биологических Лабораторий Университета Гарварда

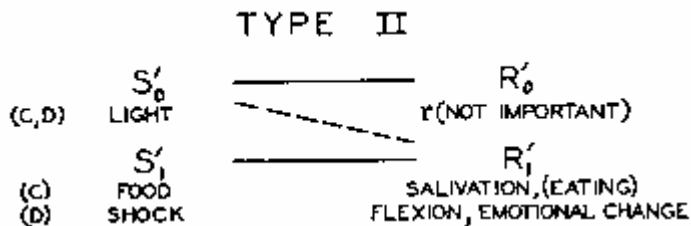
В.Ф. Скиннер (1935)

Сначала изданный в *Журнале Общей Психологии*, 12, 66-77.

Условный рефлекс, как говорят, обусловлен в смысле того, чтобы зависеть для его существования или состояния после вхождения определенного вида случая, имея отношение к представлению стимула укрепления. Определение, которое включает намного больше чем это простое понятие, вероятно не будет применимо ко всем случаям. На почти любом существенном уровне анализа различие должно быть сделано по крайней мере между двумя главными типами условного рефлекса. Они могут быть представлены, с примерами, следующим образом (где S = стимул, R = реакция, $(S - R)$ = рефлекс, $\rightarrow$ =, "следующий за," и $[]$ = "усиливает" сформированный рефлекс):



Учитывая такую последовательность, где $[S_1-R_1] \sim 0$, [2] создание условий происходит как изменение в [Таким-образом- R_0] - увеличение силы (позитивное подкрепление) в (a) и уменьшении (негативное подкрепление) в (b). [p.67]



Учитывая одновременное или последовательное представление S'_0 и S'_1 , где $[S'_1-R'_1] \sim 0$, [2] создание условий происходит как увеличение $[S'_0 - R'_1]$.

Различия между типами следующие:

1. В Типе I, Таким образом $\rightarrow R_0 \rightarrow S_1$, где R_0 обязательно вмешивается между стимулами; в Типе II, $S'_0 \rightarrow S'_1$, где R'_0 проигнорирован. [3] В я, R_0 важен; это становится условной реакцией. В II, R'_0 является несоответствующим (кроме тех случаев, когда это является соответствующим в другом смысле, находясь в противоречии с R'_1), и может фактически исчезнуть.

Начиная с создания условий второго типа может иметь место, даже когда S'_1 происходит после R'_0 , Парадигма II, Пример (c), может быть написан для этого случая следующим образом:

осветите----- r -----> пища-----слюнотечение,

когда это идентично со мной. Но результат не состоит в том, чтобы уменьшить два типа до отдельной формы. Оба вида создания условий продолжают одновременно, но отдельно. Если r "поворачивается к индикатору," например, и если в пище отказывают, пока превращение не имеет место, [индикатор - превращение] увеличится согласно мне, в то время как [световое слюнотечение] увеличится согласно II. Тот же самый результат получен с негативным подкреплением. Пример (d) дает, после отсрочки S'_1 ,

осветите----- r ----->, потрясают-----окончание, и т.д.,

где [индикатор - r] уменьшится согласно мне, в то время как [световое окончание] увеличивается согласно II.

В особом случае, в котором R_0 и R'_1 имеют ту же самую форму, не могут очевидно быть отделены эти два вида. Если, например, некоторое безусловное слюноотечение, как предполагается, является elicitable индикатором, [4] мы можем заменить "слюноотечением" r , получить

индикатор - слюноотечение I-----> пища - слюноотечение II.

И [индикатор - слюноотечение I] и [индикатор - слюноотечение II] увеличится, с очевидно никаким возможным различием. Это - очень особый случай и не находится также ни в каком смысле сокращение к отдельному типу.

2. В я, ($T_{ак} - R_0$) обычно происхожу в отсутствии ($S_1 - R_1$), [p.68], и его сила может быть измерена, не сталкиваясь с действием укрепления S_1 . В II S'_1 должен быть отказан всякий раз, когда измерение [$S'_0 - R'_1$], условный рефлекс, взят, потому что S'_1 также вызывает R'_1 . Некоторое количество исчезновения обязательно следует во втором случае.

3. С тех пор S'_1 должен быть отказан в измерении [$S'_0 - R'_1$], R'_1 должен быть независимым от любого свойства S'_1 не охвачен S'_0 . В Примере (c) слюноотечение может стать прикрепленным на индикатор как условная реакция Типа II; но захват, жуя, и глотание, которые являются также реакциями на S'_1 , не должен быть включен в парадигму, так как они требуют присутствия частей S'_1 , который не может поставляться S'_0 .

Специальное ограничение на Парадигму II поэтому необходимо. Где S'_0 - очень простой вид (звонок, например), свойства обладали в дополнение к S'_0 S'_1 , фактически равны S'_1 , и мы можем выразить ограничение в терминах общего различия между двумя видами реакции. Первый вид не требует никакого внешнего пункта справочной информации в их elicitation или описании. Типичные примеры: железистые действия (слюноотечение), местные мускульные реакции (окончание, мигают, вдыхая движения, продукцию звуков), и помощь и торможение. [5]

Второй вид требует пунктов справочной информации для их elicitation или описания, которые не поставляются организмом непосредственно, но стимулом. Примеры: ориентация к источнику звука, приближаясь к индикатору, и касанию, захвату и управлению объектами (такими как рычаг или пища). Наше существующее правило - то, что реакциями второго вида нельзя заменить для R'_1 в Парадигме II, если S' также не поставляет необходимые пункты справочной информации.

4. В Типе I, [$T_{ак} - R_0$] ~ 0 прежде, чем имеет место создание условий. "Рефлекс, который будет обусловлен", должен быть выявлен по крайней мере однажды как безусловный "исследовательский" рефлекс. В Типе II, [$S'_0 - R'_1$] может начаться в нуле и обычно делает. В Типе I состояние рефлекса "обусловлено" вхождением последовательности укрепления, но ее существование не. Различие между обусловленным и безусловным reflex здесь младше, потому что всеми примерами [p.69] прежнего обязательно были примеры последнего. В этом типе есть не исключительно условные рефлексы.

С тех пор [$S'_0 - R'_1$] может начаться в нуле, новый рефлекс может быть создан в создании условий второго типа. И так как фактически любой стимул может быть присоединен к R'_1 в Парадигме II, очень большое количество новых рефлексов может таким образом быть получено. Создание условий Типа я, с другой стороны, не являюсь устройством для того, чтобы увеличить набор рефлексов; R_0 продолжает выявляться одним стимулом, с которого он начался.

Есть три рефлекса в Парадигме II, но только два во мне.

5. Существенное изменение в Типе я могу быть или увеличением или уменьшением в силе; в Типе II это - увеличение только, даже когда [$S'_0 - R'_1$] не начинается в нуле.

В Типе I стимулов могут быть разделены на два класса, положительно и негативно создание условий, согласно тому, производят ли они увеличение или уменьшение когда

используется как подкрепление. Различие не может быть сделано в Типе II, где рефлекс может быть негативным в другом смысле (рефлекс "предотвращения," например), но где его сила только увеличивается во время создания условий.

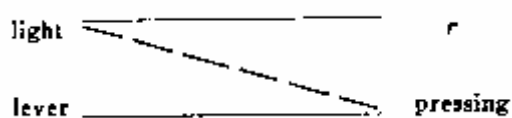
6. В Типе I условный рефлекс ($T_{ак} - R_o$) может быть связан с любым диском; в Типе II рефлекс ($S'_o - R'_I$) обязательно присоединен к диску, определенному R'_I .

Этот пункт может потребовать некоторого комментария. В существующем использовании слова диск - выведенная переменная, которой усиливают группу рефлексов, функция (2). Голод, например, является переменной (H) изменение, в котором ответственно за параллельные изменения в силе (a) всех необусловленных рефлексов, заинтересованных в приеме пищи, (b) всех условных рефлексов (любого типа), в котором стимул укрепления заинтересован в приеме пищи, и (c) до намного меньшей степени всех "исследовательских" рефлексов. В Парадигме I, Примером (рычаг - нажимающий) является первоначально функция H до некоторой небольшой степени под (c) выше. После создания условий этого меняется *в зависимости от H* согласно (b), по широкому диапазону, вероятно равному тому из любого необусловленного рефлекса под (a). Создание условий Типа я - действительно становление, прикрепленное к группе рефлексов, изменяющихся как функция некоторого диска. Это - намного более всестороннее описание процесса чем определить это как увеличение силы, где диск, как предполагается, остается постоянным за существенную ценность. Но тождественность H в данном случае [р.70], определенный только нашим выбором рефлекса укрепления. Данный ($S_1 - R_1$) другого диска, скажем жажда, тогда ($T_{ак} - R_o$) станет обусловленным, прикрепляя себя к группе, меняющейся в зависимости от жажды, и не будет меняться *в зависимости от H* кроме до некоторой небольшой степени под (c).

Это - характеристика, полностью недостающая в Типе II. Здесь R' первоначально часть необусловленного рефлекса и диска, которому это принадлежит, определенно установлен.

7. Незначительное различие находится в пути в который "стимул быть обусловленным" обычно годовая динамика изменений. В Типе я, $T_{ак}$ обычно часть большего поля, и R_o происходит как результат возможного преобладания $T_{ак}$ по другим стимулам. В Типе II, S'_o обычно внезапно представлялся организму. Значение этого различия, которое не является абсолютным, будет казаться позже.

Мы теперь рассмотрим третий тип отношения, которое вовлекает дискриминацию. Это может быть основано на условном рефлексе любого типа, но мы начнем с меня. Чтобы установить дискриминацию подразделяют $T_{ак}$ на два класса на основе выбранного свойства или составляющего участника (3, 4). Например, позвольте рычагу стимулировать любой в присутствии индикатора (L), когда стимул может быть написан как $S_{A.B..L..}$ (subscripts указывают свойства или компоненты), или в темноте, когда стимул - $S_{A.B...}$. Продолжите укреплять перереакцию одному из них, говорить $S_{A.B..L..}$, и погасите или негативно обусловьте реакцию на другой, ломая последовательность в S_1 или вводя как S_1 негативно вида создания условий (Различие 5). Когда это было сделано, $[S_{A.B..L...}R_o] > [S_{A.B...}R_o]$. И за любую ценность основного диска таким образом, что $(S_{A.B..L...}R_o)$, обычно выявляется, но $(S_{AB...}R_o)$ не, там существует следующее условие. Учитывая организм в присутствии $S_{AB..}$ обычно безразличного, представление L будет сопровождаться реакцией. Ради сравнения мы можем установить парадигму в имитации II следующим образом:



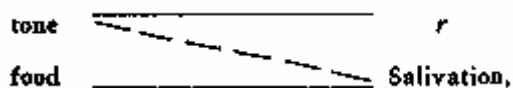
Отношение между индикатором и реакцией на рычаг можно было бы назвать псевдоусловным рефлексом. Это имеет некоторый из характеристик Типа II:

оригинальная реакция на индикатор является несоответствующей [р.71] (Различие 1); отношение может совершенно отсутствовать до "создания условий" (Различие 4); это изменяется в позитивном руководстве только (Различие 5); и "стимул" имеет обычно представленный вид (Различие 7). Во всех этих отношениях это отличается от Типа I, хотя пример основан на рефлексе того типа. Я много других отношений это отличается от обоих типов. Рефлекс укрепления не включен в парадигму, но должен быть добавлен как третий или четвертый рефлекс. Реакция не преимущественно на индикатор, но на рычаг; индикатор - только составляющий член целого стимула, и "световой нажим" не законно выражение рефлекса. Рычаг не может быть удален, чтобы показать обусловленному effectiveness индикатора как в Типе II; вместо этого, реакция на один только рычаг должна быть погашена - характеристика, которую мы не встретили прежде.

Несмотря на эти различия это часто говорится (в подобных случаях), что индикатор становится "обусловленным стимулом для реакции на рычаг" так же, как это становится стимулом для слюноотечения. Это - беспорядок с Типом II, который очевидно является результатом пренебрежения погашенным рефлексом. Отношение нажима рычага к самому рычагу проигнорировано и только отношение к принятому во внимание индикатору. Рычаг прибывает, чтобы быть обработанным, не как источник возбуждения, но как часть аппарата, соответствующего реакции только по механическим причинам. Когда дискриминация основана на реакции, не требующей внешнего пункта справочной информации (Различие 3), шанс этих увеличений пренебрежения чрезвычайно. Если мы заменяем "окончанием участка маршрута" для того, чтобы "нажать рычаг" (и продолжаем в настоящий момент с Типом I), *Таким образом* в Парадигме я не непосредственно заметен; мы просто ждем, пока окончание не появляется, затем укреплять. Установив ($T_{ак} - R_0$) как условный рефлекс некоторой силы, мы подразделяем свой выведенный, чтобы прежде, погасите ($S_{AB..} - R_0$), и укрепляют ($S_{AB.. L..} - R_0$). Когда дискриминация была установлена, у нас есть условие, в котором организм обычно безразличен, но немедленно отвечает окончанием после представления индикатора.

Наша неспособность продемонстрировать $T_{ак}$ мешает показывать отличительной природе этого отношения; но ни в коем случае не невозможно найти другие основания, поскольку мы можем видеть, сравнивая это с истинным рефлексом Типа II. Позвольте представлению индикатора сопровождаться шоком для ноги, пока один только индикатор не выявляет окончание. Получающийся рефлекс поверхностно подобен отношению индикатора и [р.72] окончания, которое мы только что исследовали, но существенно эти два случая в отличие от этого. Предполагая, что никакое непосредственное различие не может фактически быть обнаружено, [6], мы можем все еще показать различиям, относясь вперед или назад к хронологии организма. Эти два отношения были установлены по-разному, и их длительное существование зависит от подкрепления от различных стимулов. Отличительное отношение диска также меняется в зависимости от произвольно выбранного диска, в то время как условный рефлекс обязательно присоединен к диску, которому принадлежит окончание шока.

Эти различия в основном должны, однако, к использованию условного рефлекса Типа I в установке дискриминации. В псевдоусловном рефлекс, основанном на Типе II, различие намного меньше уверено. Здесь мы неизменно в состоянии пренебречь погашенным участником, потому что R'_1 является видом, не требующим внешнего пункта справочной информации (Различие 3), и мы можем свернуть его важность другими способами. Учитывая условный рефлекс этого вида:



если мы устанавливаем дискриминацию между звонком и световым "звонком плюс" (укрепление *resonse* последнему), мы получаем следующее условие: организм в

присутствии звонка, обычно безразличного, ответит после представления индикатора. Единственное различие между этим отношением и истинным рефлексом Типа II является исчезновением реакции на звонок, который является доказательством, что дискриминация имела место. Подкрепление звонка и индикатора должно обусловить реакции на оба из этих стимулов; но мы замечаем, что организм безразличен в присутствии одного только звонка.

Теперь, это выживающее различие может быть уменьшено по желанию, уменьшая значение S'_0 в основном рефлекс псевдотипа. Если мы понижаем интенсивность звонка или выбираем другой стимул менее важного вида, мы можем приблизиться так близко, как мы нравимся к условному рефлексу Типа II. Мы не можем фактически достигнуть Типа II в [p.73] этот путь, но мы можем легко достигнуть пункта, в котором наш псевдорефлекс идентичен с любым фактическим экспериментальным примером того типа. Это - истина, потому что некоторое количество дискриминации фактически всегда вовлекается в случаи Типа II. Когда мы помещаем собаку в позицию, представляем индикатор и затем пищу, пища укрепляет не только индикатор, но и возбуждение от позиции. Просто помещение собаки в позицию снова должно выявить слюноотечение согласно Парадигме II. Практически это - тревожащий эффект, который должен быть устранен через исчезновение. Пока это происходит, любой фактический случай Типа II должен быть сформулирован как псевдоусловный рефлекс. Если S_G - возбуждение, затрагивающее организм в дополнение к $Так$, то, *Таким образом* Парадигма II должна читать $S_G + Так$. Эффект на S_G погашен через нехватку подкрепления в отсутствии $Так$, и результат - дискриминация: организм - присутствие S_G , обычно безразличного, отвечает, когда $Так$ добавлен. Важность этой критики будет зависеть от относительных величин S_G и $Так$. В оптимальном эксперименте S_G может быть уменьшен до ценности, которая является незначительной по сравнению с обычными ценностями $Так$.

Частично отличительная природа Типа II является inevitable. Это не важно в Типе I из-за Различия 1. Парадигма I содержит неявную спецификацию, которая $Так$ является активной или только что действовала в момент подкрепления, так как это определяет, что в S_1 нужно отказать, пока R_0 не произошел. Укрепленный стимул действительно $Так$ и не $S_G + Так$ (это - рычаг, в нашем примере, не целом стимулирующем поле, представленном аппаратом). Парадигма II не содержит спецификации деятельности $Так$; и действие укрепления S'_1 , как должно предполагаться, простирается на S_G так же как на $Так$. Практически активное состояние в момент подкрепления обычно обеспечивается, представляя $Так$ внезапно. [7] Это могло бы быть включено как дополнительное условие в Парадигме II, но условие, действительно требуемое, то, что $Так$, и никакая часть S_G , быть активным в момент подкрепления. Это легко не упорядочено. Мы не можем полностью избежать обобщенного действия подкрепления в Типе II из-за нехватки зависимости S'_1 на R'_0 .

Одна характеристика псевдоусловного рефлекса - разнообразие [p.74] форм его "стимула". Мы предположили, что в наших двух фундаментальных парадигмах у любого стимула были в конечном счете размерности энергичности (хотя мы часто использовали устройство стенографии разговора об источнике энергичности - как, например, "рычаг"). В псевдо типе, однако, "стимул" может быть отдельным свойством. Это может быть интенсивность стимула, или некоторый такой качественный аспект как шаг или оттенок. Это может быть изменение от одной ценности свойства к другому, или отсутствие свойства, или продолжительность. Причина, почему это возможно, - то, что другие свойства стимула могут быть понижены к S_G для исчезновения. Если шаг звонка должен быть обусловленным "стимулом," сам звонок должен сначала стать тем также, и реакция на ее другие свойства должна быть погашена, гася реакции на звонки других шагов. В истинном условном рефлекс это не может быть сделано. Хотя распространено говорить о свойствах как стимулы (1), присутствие свойства в позиции стимула - определенная индикация, что псевдоусловный рефлекс находится действительно в *quesiton*. Одно только

свойство не может использоваться ни в одном true type, потому что оно подразумевает исчезновение; большая часть реального стимула должна быть понижена к S_G , и требованию, чтобы ценность S_G была незначительной не могла поэтому быть удовлетворена.

Позиция псевдоусловного рефлекса может быть получена в итоге следующим образом. Когда псевдорефлекс основан на рефлексе Типа I и когда R_o требует внешних пунктов справочной информации, есть важные практические и теоретические причины, почему требуется отдельная формулировка. Когда R_o не требует внешних пунктов справочной информации, есть меньше различий, но отдельная формулировка все еще необходима. Когда псевдо тип основан на рефлексе Типа II, различие ослаблено, но должно все еще быть сделано, кроме тех случаев, когда S_G может быть уменьшен до очень низкой ценности относительно S'_o . В последнем случае практическое различие невозможно, не из-за тождественности типов, но из-за отказа Типа II, чтобы появиться экспериментально в чистой форме.

Это - заманчивая гипотеза, которая II не подлинный тип, но может быть уменьшена до дискриминации, основанной на Типе I. Но этому не показали; мы не уменьшили псевдо тип, чтобы Напечатать II или *наоборот*. И при этом мы не приехали очень около этого. Существующий псевдорефлекс, который напоминает II наиболее близко, требует того типа для его учреждения. Это - вероятно больше чем совпадение, что [p.75], дискриминация, основанная на Типе, у меня есть так многие из свойств II, но сокращение к отдельному типу, кажется, от нашего существующего доказательства является очень невероятной, желательной, хотя это было бы как огромное упрощение. От различий, которые мы отметили, легко не избавляются. Все еще более невероятный сокращение меня к II, так как первый шаг, поставляемый псевдо типом, тогда недостает.

К различиям мы перечислили, могли бы быть добавленные различия в ролях, играемых этими двумя, напечатал экономику организма. Сущность Типа II является заменой одного стимула для другого, или, как Pavlov выразился, *signalization* (1). Это *готовит* организм, получая *elicitation* реакции прежде, чем оригинальный стимул начал действовать, и это делает это, позволяя любому стимулу, который имеет сопровождаемый *incidentally* или ожидал оригинальную годовую динамику изменений стимула в ее земельном участке. В Типе я нет никакой замены стимулов и следовательно никакого *signalization*. Напечатайте I годовой динамики изменений в другом отношении: организм выбирает от большого набора безусловных таковых рефлексов, которые повторение важно относительно определенных элементарных функций и отказывается от таковых, которые это незначительно. Условная реакция Типа, который я не готовлю к стимулу укрепления, это *производит* это. "Стимул, который будет обусловлен", никогда не находится ни в каком эпизоде смысла.

Напечатайте I игр более важный rôle. Когда организм прибывает случайно [8] в новый вид пищи, которую он захватывает и ест, оба вида создания условий по-видимому происходят. Когда видимая радиация от пищи затем стимулирует организм, слюноотечение вызвано согласно Парадигме II. Это укрывательство остается бесполезным, пока пища фактически не захвачена и съедена. Но захват и еда будут зависеть от тех же самых случайных коэффициентов как прежде, если создание условий Типа, я также произошел - то есть, если не усиливают рефлекс (захват пищи), не увеличилось. Таким образом, в то время как рефлекс Типа II готовит организм, рефлекс Типа I получает пищу, для которой сделана подготовка. И это - вообще справедливая характеристика относительной важности двух типов. Поскольку Pavlov сказал, обусловил стимулы, важны в обеспечении слюны прежде, чем пища будет получена, но "еще больше их важность, когда они вызывают моторный компонент сложного рефлекса пищи, то есть, [p.7 6], когда они действуют как стимулы для рефлекса поиска пищи." (1, p.13). [9], Хотя "рефлекс поиска пищи" является неудачным выражением, это ссылается достаточно ясно на характеристику поведения Типа I.

Сноски

[*] Принятый для публикации Карлом Murchison Редакционной коллегии и полученный в Передовой статье Office, 4 июня 1934.

[1] Общество Товарищей, Университет Гарварда.

[2] Это выражение определяет присутствие некоторого количества диска (2).

[3] Для удобства мы опустим случай одновременных стимулов в Типе II.

[4] См. Различие 4 ниже для этого общего требования в Типе I.

[5] Где обусловленная помощь и торможение определены, заменяя R'_1 в Парадигме II выражения "Incr.

[S" - R"] "и" Desc. [S" - R"] "соответственно. (Incr. = "увеличиваются в"; Desc. = "уменьшаются в").

[6] Это - щедрое предположение, так как некоторое доказательство для присутствия $T_{ак}$ может обычно находиться. Различию в символе реакции можно было бы также показать (в случае истинного рефлекса, это может сопровождаться изменениями в дыхании нормы, например, который не доставал бы в псевдо рефлексе).

[7] Это - наше объяснение Различия 7. Другое объяснение могло бы быть добавлено. Если S'_0 будет активным в течение какого-нибудь отрезка времени до S_1 , то это будет иметь эффект гашения. Это не может быть сказано относительно Типа I.

[8] То есть как результат слабых исследовательских рефлексов.

[9] Это - вдвойне интересный оператор, потому что Pavlov ограничил свои собственные исследования фактически исключительно к условным рефлексам второго типа. Нужно сказать, что он обычно расценивает этот тип как адекватный для целого поля. Таким образом он говорит, что "функция полушарий" является signalization (1, p.17), хотя signalization, поскольку мы видели, характеристика Типа II только.

Справочная информация

1. Pavlov, I.P. Условные рефлексы (сделка & редактор G.V. Anrep) Лондон: Оксфордский Унив. Нажмите, 1927. Стр xvi + 430.

2. Скиннер, В.Ф. Диск и отраженная сила: I. *Ж. Генерал. Психология*, 1932, 6, 22-37.

3.------. Норма учреждения дискриминации. *Ж. Генерал. Психология*, 1933, 9, 302-350.

4.------. Универсальная природа понятий стимула и реакции. *Ж. Генерал. Психология*, 1935, 12, 40-65.

3.Фрейд Психопатология обыденной жизни

3.Фрейд. Психология бессознательного.

М.: Просвещение, 1989. С. 216-218, 236, 247, 249-251, 257-259, 264, 287-288.

Забывание имен и словосочетаний

<...>Анализируя наблюдаемые на себе самом случаи забывания имен, я почти регулярно нахожу, что недостающее имя имеет то или иное отношение к какой-либо теме, близко касающейся меня лично и способной вызвать во мне сильные, нередко мучительные аффекты. В согласии с весьма целесообразной практикой Цюрихской школы (Блейлер, Юнг, Риклин) я могу это выразить в такой форме: ускользнувшее из моей памяти имя затронуло во мне "личный комплекс". Отношение этого имени к моей личности бывает неожиданным, часто устанавливается путем поверхностной ассоциации (двусмысленное слово, созвучие); его можно вообще обозначить как стороннее отношение. Несколько простых примеров лучше всего выяснят его природу.

а) Пациент просит меня рекомендовать ему какой-либо курорт на Ривьере. Я знаю одно такое место в ближайшем соседстве с Генуей, помню фамилию немецкого врача, практикующего там, но самой местности назвать не могу, хотя, казалось бы, знаю ее прекрасно. Приходится попросить пациента обождать; спешу к моим домашним и спрашиваю наших дам: "Как называется эта местность близ Генуи там, где лечебница д-ра N, в которой так долго лечилась такая-то дама?" - "Разумеется, как раз ты и должен был забыть это название. Она называется - Нерви". И в самом деле, с нервами мне приходится иметь достаточно дела.

б) Другой пациент говорит о близлежащей дачной местности и утверждает, что кроме двух известных ресторанов там есть еще и третий, с которым у него связано известное воспоминание; название он мне скажет сейчас. Я отрицаю существование третьего ресторана и ссылаюсь на то, что семь летних сезонов подряд жил в этой местности и, стало быть, знаю ее лучше, чем мой собеседник. Раздраженный противодействием, он, однако, уже вспомнил название: ресторан называется Hochwarner. Мне приходится уступить и признаться к тому же, что все эти семь лет я жил в непосредственном соседстве с этим самым рестораном, существование которого я отрицал. Почему я позабыл в данном случае и название, и сам факт? Я думаю, потому, что это название слишком отчетливо напоминает мне фамилию одного венского коллеги и затрагивает во мне опять-таки "профессиональный комплекс".

в) Однажды на вокзале в Рейхенгалле я собираюсь взять билет и не могу вспомнить, как называется прекрасно известная мне ближайшая большая станция, через которую я так часто проезжал. Приходится самым серьезным образом искать ее в расписании поездов. Станция называется Rosenheim. Тотчас же я соображаю, в силу какой ассоциации название это у меня ускользнуло. Часом раньше я посетил свою сестру, жившую близ Рейхенгалля; имя сестры Роза, стало быть, это тоже был "Rosenheim" ("жилище Розы"). Название было у меня похищено "семейным комплексом".

г) Прямо-таки грабительское действие семейного комплекса я могу проследить еще на целом ряде примеров.

Однажды ко мне на прием пришел молодой человек, младший брат одной моей пациентки; я видел его бесчисленное множество раз и привык, говоря о нем, называть его по имени. Когда я за-тем захотел рассказать о его посещении, оказалось, что я забыл его имя - вполне обыкновенное, это я знал - и не мог никак восстановить его в своей памяти.

Тогда я пошел на улицу читать вывески, и как только его имя встретилось мне, я с первого же разу узнал его. Анализ показал мне, что я провел параллель между этим посетителем и моим собственным братом, параллель, которая вела к вытесненному вопросу: сделал ли бы мой брат в подобном случае то же или же поступил бы как раз наоборот? Внешняя связь между мыслями о чужой и моей семье установилась благодаря той случайности, что и здесь и там имя матери было одно и то же - Амалия. Я понял затем и замещающие имена, которые навязались мне, не выясняя дела: Даниэль и Франц. Эти имена - так же как и имя Амалия - встречаются в шиллеровских "Разбойниках", с которыми связывается шутка венского фланера Даниэля Шпитцера.

д) В другой раз я не мог припомнить имени моего пациента, с которым я знаком еще с юных лет. Анализ пришлось вести длинным обходным путем, прежде чем удалось получить искомое имя. Пациент сказал раз, что боится потерять зрение; это вызвало во мне воспоминание об одном молодом человеке, который ослеп вследствие огнестрельного ранения; с этим соединилось, в свою очередь, представление о другом молодом человеке, который стрелял в себя, фамилия его та же, что и первого пациента, хотя они не были в родстве. Но нашел я искомое имя тогда, когда установил, что мои опасения были перенесены с этих двух юношей на человека, принадлежащего к моему семейству.

Непрерывный ток "самоотношения" ("Eigenbeziehung") идет, таким образом, через мое мышление, ток, о котором я обычно ничего не знаю, но который дает о себе знать подобного рода забыванием имен. Я словно принужден сравнивать все, что слышу о других людях, с собой самим, словно при всяком известии о других приходят в действие мои личные комплексы. Это ни в коем случае не может быть моей индивидуальной особенностью; в этом заключается скорее общее указание на то, каким образом мы вообще понимаем других. Я имею основание полагать, что у других людей происходит совершенно то же, что и у меня.

Лучший пример в этой области сообщил мне некий господин Ледерер из своих личных переживаний. Во время своего свадебного путешествия он встретился в Венеции с одним малознакомым господином и хотел его представить своей жене. Фамилию его он забыл, и на первый раз пришлось ограничиться неразборчивым бормотанием. Встретившись с этим господином вторично (в Венеции это неизбежно), он отвел его в сторону и рассказал, что забыл его фамилию, и просил вывести его из неловкого положения и назвать себя. Ответ собеседника свидетельствовал о прекрасном знании людей: "Охотно верю, что вы не запомнили моей фамилии. Я зовусь так же, как вы: Ледерер!" Нельзя отделаться от довольно неприятного ощущения, когда встречаешь чужого человека, носящего твою фамилию. Я недавно почувствовал это с достаточной отчетливостью, когда на прием ко мне явился некий S. Freud. (Впрочем, один из моих критиков уверяет, что он в подобных случаях испытывает как раз обратное.)

е) Действие самоотношения обнаруживается также в следующем примере, сообщенном Юнгом :

Y. безнадежно влюбился в одну даму, вскоре затем вышедшую замуж за X. Несмотря на то, что Y. издавна знает X. и даже находится с ним в деловых сношениях, он все же постоянно забывает его фамилию, так что не раз случалось, что когда надо было написать X. письмо, ему приходилось спрашивать о его фамилии у других. Впрочем, в этом случае забывание мотивируется прозрачнее, нежели в предыдущих примерах "самоотношения". Забывание представляется здесь прямым результатом нерасположения господина Y. к своему счастливому сопернику; он не хочет о нем знать: "и думать о нем не хочу" <...>.

Обмолвки

<...> м) Целый ряд примеров я заимствую у моего коллеги д-ра В. Штекеля из статьи в "Berliner Tageblatt" от 4 января 1904 года под заглавием "Unbewusste Gestandnisse" ("Бессознательные признания"). "Неприятную шутку, которую сыграли со мной мои бессознательные мысли, раскрывает следующий пример. Должен предупредить, что в качестве врача я никогда не руководюсь соображениями за-работка и - что разумеется само собой - имею всегда в виду лишь интересы больного. Я пользуюсь больною, которая пережила тяжелую болезнь и ныне выздоравливает. Мы провели ряд тяжелых дней и ночей. Я рад, что ей лучше, рисую ей прелести предстоящего пре-бывания в Аббации и прибавляю: "Если вы, на что я надеюсь, не скоро встанете с постели". Причина этой обмолвки, очевидно, эго-истический бессознательный мотив - желание дольше лечить эту богатую больную, желание, которое совершенно чуждо моему со-знанию и которое я отверг бы с негодованием".

н) Другой пример (д-р В. Штекель). "Моя жена нанимает на послеобеденное время француженку и, столкнувшись с ней об усло-виях, хочет сохранить у себя ее рекомендации. Француженка просит оставить их у нее и мотивирует это так: "Je cherche encore pour les apres-midi, pardon, les avants-midi" . Очевидно, у нее есть намерение посмотреть еще, не найдет ли она место на лучших условиях,- намерение, которое она действительно выполнила".

о) (Д-р Штекель). "Я читаю одной даме вслух книгу Левит, и муж ее, по просьбе которого я это делаю, стоит за дверью и слушает. По окончании моей проповеди, которая произвела заметное впечатление, я говорю: "До свидания, месье". Посвященный человек мог бы узнать отсюда, что мои слова были обращены к мужу и что говорил я ради него".

п) Д-р Штекель рассказывает о себе самом: одно время он имел двух пациентов из Триеста, и, здороваясь с ними, он постоянно путал их фамилии. "Здравствуйте, г-н Пелони", - говорил он, обра-щаясь к Асколи, и наоборот. На первых порах он не был склонен приписывать этой ошибке более глубокую мотивировку и объяснял ее рядом общих черт, имевшихся у обоих пациентов. Он легко убе-дился, однако, что перепутывание имен объяснялось здесь своего рода хвастовством, желанием показать каждому из этих двух итальянцев, что не один лишь он приехал к нему из Триеста за медицинской помощью<...>.

Описки

<...> р) Цитирую по д-ру В. Штекелю следующий случай, достоверность которого также могу удостоверить: "Прямо невероятный случай описки и очитки произошел в редак-ции одного распространенного еженедельника. Редакция эта была публично названа "продажной", надо было дать отпор и защититься. Статья была написана очень горячо, с большим пафосом. Главный редактор прочел статью, автор прочел ее, конечно, несколько раз - в рукописи и в гранках; все были очень довольны. Вдруг появляется корректор и обращает внимание на маленькую ошибку, никем не замеченную. Соответствующее место ясно гласило: "Наши читатели засвидетельствуют, что мы всегда самым корыстным образом отстаивали общественное благо". Само собой понятно, что должно было быть написано: "самым беско-рыстным образом". Но истинная мысль со стихийной силой прорвалась и сквозь патетическую фразу<...>.

Забывание впечатлений и намерений

<...>Я буду сообщать о бросающихся в глаза случаях забывания, которые я наблюдал по большей части на себе самом. Я отличаю забывание впечатлений и переживаний, т. е. забывание того, что знаешь, от забывания намерений, т. е. неисполнения чего-то. Результат всего этого ряда исследований один и тот же: во всех случаях в основе забывания лежит мотив не-охоты (Unlustmotiv).

1. Забывание впечатлений и знаний

а) Летом моя жена подала мне безобидный по существу повод к сильному неудовольствию. Мы сидели визави за табльдотом с одним господином из Вены, которого я знал и который, по всей вероятности, помнил и меня. У меня были, однако, основания не возобновлять знакомства. Жена моя, однако, расслышавшая лишь громкое имя своего визави, весьма скоро дала понять, что прислушивается к его разговору с соседями, так как время от времени обращалась ко мне с вопросами, в которых подхватывалась нить их разговора. Мне не терпелось; наконец, это меня рассердило. Несколько недель спустя я пожаловался одной родственнице на поведение жены; но при этом не мог вспомнить ни одного слова из того, что говорил этот господин. Так как вообще я довольно злопамятен, не могу забыть ни одной детали рассердившего меня эпизода, то очевидно, что моя амнезия в данном случае мотивировалась известным желанием считаться, щадить жену. Недавно еще произошел со мной подобный же случай: я хотел в разговоре с близким знакомым посмеяться над тем, что моя жена сказала всего несколько часов тому назад; оказалось, однако, что я бесследно забыл слова жены. Пришлось попросить ее же напомнить мне их. Легко понять, что эту забывчивость надо рассматривать как аналогичную тому расстройству способности суждения, которому мы подвержены, когда дело идет о близких нам людях.

б) Я взялся достать для приехавшей в Вену иногородней дамы маленькую железную шкатулку для хранения документов и денег. В тот момент, когда я предлагал свои услуги, предо мной с необычайной зрительной яркостью стояла картина одной витрины в центре города, в которой я видел такого рода шкатулки. Правда, я не мог вспомнить название улицы, но был уверен, что стоит мне пройти по городу, и я найду лавку, потому что моя память говорила мне, что я проходил мимо нее бесчисленное множество раз. Однако, к моей досаде, мне не удалось найти витрину со шкатулками, несмотря на то, что я исходил эту часть города во всех направлениях. Не остается ничего другого, думал я, как разыскать в справочной книге адреса фабрикантов шкатулок, чтобы затем, обойдя город еще раз, найти искомый магазин. Этого, однако, не потребовалось; среди адресов, имевшихся в справочнике, я тотчас же опознал забытый адрес магазина. Оказалось, что я действительно бесчисленное множество раз проходил мимо его витрины, и это было каждый раз, когда я шел в гости к семейству М., долгие годы жившему в том же доме. С тех пор как это близкое знакомство сменилось полным отчуждением, я обычно, не отдавая себе отчета в мотивах, избегал и этой местности, и этого дома. В тот раз, когда я обходил город, ища шкатулки, я исходил в окрестностях все улицы, и только этой одной тщательно избегал, словно на ней лежал запрет. Мотив неохоты, послуживший в данном случае виной моей неориентированности, здесь вполне осязателен. Но механизм забывания здесь не так прост, как в прошлом примере. Мое нерасположение относится, очевидно, не к фабриканту шкатулок, а к кому-то другому, о котором я не хочу ничего знать; от этого другого оно переносится на данное поручение и здесь порождает забвение <...>. Впрочем, в данном случае имелась налицо и более прочная, внутренняя связь, ибо в числе причин, вызвавших разлад с жившим в этом доме семейством, большую роль играли деньги<...>.

2. Забывание намерений

Ни одна другая группа феноменов не пригодна в такой мере для доказательства нашего положения о том, что слабость внимания сама по себе еще не может объяснить ошибочное действие, как забывание намерений. Намерение - это импульс к действию, уже встретивший одобрение, но выполнение которого отодвинуто до известного момента. Конечно, в течение создавшегося таким образом промежутка времени может произойти такого рода изменение в мотивах, что намерение не будет выполнено, но в таком случае оно не забывается, а пересматривается и отменяется. То забывание намерений, которому мы подвергаемся изо дня в день во всевозможных ситуациях, мы не имеем обыкновения объяснять тем, что в соотношении мотивов выявилось нечто новое; мы либо оставляем его просто без объяснения, либо стараемся объяснить его психологически, допуская, что ко времени выполнения уже не оказалось необходимого для действия внимания, которое, однако, было необходимым условием возникновения самого намерения и которое, стало быть, в то время имелось в достаточной для совершения этого действия степени. Наблюдение над нашим нормальным отношением к намерениям заставляет нас отвергнуть это объяснение как произвольное. Если я утром принимаю решение, которое должно быть выполнено вечером, то возможно, что в течение дня мне несколько раз напоминали о нем; но возможно также, что в течение дня оно вообще не доходило больше до моего сознания. Когда приближается момент выполнения, оно само вдруг приходит мне в голову и заставляет меня сделать нужные приготовления для того, чтобы исполнить задуманное. Если я, отправляясь гулять, беру с собой письмо, которое нужно отправить, то мне, как нормальному и не нервному человеку, нет никакой надобности держать его всю дорогу в руке и высматривать все время почтовый ящик, куда бы его можно было опустить; я кладу письмо в карман, иду своей дорогой и рассчитываю на то, что один из ближайших почтовых ящиков привлечет мое внимание и побудит меня опустить руку в карман и вынуть письмо. Нормальный образ действия человека, принявшего известное решение, вполне совпадает с тем, как держат себя люди, которым было сделано в гипнозе так называемое "постгипнотическое внушение на долгий срок". Обычно этот феномен изображается следующим образом: внушенное намерение дремлет в данном человеке, пока не подходит время его выполнения. Тогда оно просыпается и заставляет действовать.

В двоякого рода случаях жизни даже и дилетант отдает себе отчет в том, что забывание намерений никак не может быть рассматриваемо как элементарный феномен, не поддающийся дальнейшему разложению, и что оно дает право умозаключить о наличии непризнанных мотивов. Я имею в виду любовные отношения и военную дисциплину. Любовник, опоздавший на свидание, тщетно будет искать оправдания перед своей дамой в том, что он, к сожалению, совершенно забыл об этом. Она ему непременно ответит: "Год тому назад ты бы не забыл. Ты меня больше не любишь". Если бы он даже прибег к приведенному выше психологическому объяснению и пожелал бы оправдаться множеством дел, он достиг бы лишь того, что его дама, став столь же проницательной, как врач при психо-анализе, возразила бы: "Как странно, что подобного рода деловые препятствия не случались раньше". Конечно, и она тоже не подвергает сомнению возможность того, что он действительно забыл; она полагает только, и не без основания, что из ненамеренного забвения можно сделать тот же вывод об известном нежелании, как и из сознательного уклонения.

Подобно этому, и на военной службе различие между упущением по забывчивости и упущением намеренным принципиально игнорируется - и не без основания. Солдату нельзя забывать ничего из того, что требует от него служба. И если он все-таки забывает, несмотря на то, что требование ему известно, то потому, что мотивам, побуждающим его к выполнению данного требования службы, противопоставляются другие, противоположные. Вольноопределяющийся, который при рапорте захотел бы оправдаться

тем, что забыл почистить пуговицы, может быть уверен в наказании. Но это наказание ничтожно в сравнении с тем, какому он подвергся бы, если бы признался себе самому и своему начальнику в мотиве своего упущения: "Эта проклятая служба мне вообще противна". Ради этого уменьшения наказания, по соображениям как бы экономического свойства, он пользуется забвением как отговоркой, или же оно осуществляется у него в качестве компромисса.

Служение женщине, как и военная служба, требует, чтобы ничто относящееся к ним не было забываемо, и дает, таким образом, повод полагать, что забвение допустимо при неважных вещах; при вещах важных оно служит знаком того, что к ним относятся легко, стало быть, не признают их важности. И действительно, наличность психической оценки здесь не может быть отрицаема. Ни один человек не забудет выполнить действия, представляющиеся ему самому важными, не навлекая на себя подозрения в душевном расстройстве. Наше исследование может поэтому распространяться лишь на забывание более или менее второстепенных намерений; совершенно безразличным не может считаться никакое намерение, ибо тогда оно наверное не возникло бы вовсе.

Так же как и при рассмотренных выше нарушениях функций, я и здесь собрал и попытался объяснить случаи забывания намерений, которые я наблюдал на себе самом; я нашел при этом, как общее правило, что они сводятся к вторжению неизвестных и непризнанных мотивов, или, если можно так выразиться, к встречной воле. В целом ряде подобных случаев я находился в положении, сходном с военной службой, испытывал принуждение, против которого еще не перестал сопротивляться, и демонстрировал против него своей забывчивостью. К этому надо добавить, что я особенно легко забываю, когда нужно поздравить кого-нибудь с днем рождения, юбилеем, свадьбой, повышением. Я постоянно собираюсь это сделать и каждый раз все больше убеждаюсь в том, что мне это не удастся. Теперь я уже решился отказаться от этого и воздать должное мотивам, которые этому противятся. Однажды, когда я был еще в переходной стадии, я заранее сказал одному другу, просившему меня отправить так-же и от его имени к известному сроку поздравительную телеграмму, что я забуду об обеих телеграммах; и не удивительно, что пророчество ую полезность. Соболезнование по случаю смерти изъято у меня из этого действительного состояния; раз решившись выразить его, я уже не забываю сделать это<...>.

Действия, совершаемые "по ошибке"

а) В прежние годы, когда я посещал больных на дому еще чаще, чем теперь, нередко случалось, что, придя к двери, в которую мне следовало постучать или позвонить, я доставал из кармана ключ от моей собственной квартиры, с тем чтобы опять спрятать его, едва ли не со стыдом. Сопоставляя, у каких больных это бывало со мной, я должен был признать, что это ошибочное действие, - вынуть ключ вместо того, чтобы позвонить, - означало известную похвалу тому дому, где это случилось. Оно было равносильно мысли "здесь я чувствую себя как дома", ибо происходило лишь там, где я полубил больного. (У двери моей собственной квартиры я, конечно, никогда не звоню.)

Ошибочное действие было, таким образом, символическим выражением мысли, в сущности не предназначавшейся к тому, чтобы быть серьезно, сознательно принятой, так как на деле психиатр прекрасно знает, что больной привязывается к нему лишь на то время, пока ожидает от него чего-нибудь, и что он сам если и позволяет себе испытывать чрезмерно живой интерес к пациенту, то лишь в целях оказания психической помощи.

б) В одном доме, в котором я шесть лет кряду дважды в день в определенное время стою у дверей второго этажа, ожидая, пока мне отворят, мне случилось за все это долгое время

два раза (с небольшим перерывом) взойти этажом выше, "забраться чересчур высоко". В первый раз я испытывал в это время честолубивый "сон наяву", грезил о том, что "возношусь все выше и выше". Я не услышал даже, как отворилась соответствующая дверь, когда уже начал всходить на первые ступеньки третьего этажа. В другой раз я прошел слишком далеко, также "погруженный в мысли"; когда я спохватился, вернулся назад и попытался схватить владевшую мною фантазию, то нашел, что я сердился по поводу (воображаемой) критики моих сочинений, в которой мне делался упрек, что я постоянно "захожу слишком далеко", упрек, который у меня мог связаться с не особенно почтительным выражением: "вознесся слишком высоко"<...>.

Комбинированные ошибочные действия

<...> а) Один мой друг рассказывает мне следующий случай: "Несколько лет тому назад я согласился быть избранным в члены бюро одного литературного общества, предполагая, что общество поможет мне добиться постановки моей драмы, и регулярно, хотя и без особого интереса, принимал участие в заседаниях, происходящих каждую пятницу. Несколько месяцев тому назад я получил обещание, что моя пьеса будет поставлена в театре в Ф., и с тех пор я стал регулярно забывать о заседаниях этого общества. Когда я прочел вашу книгу об этих вещах, я сам устыдился своей забывчивости, стал упрекать себя - некрасиво, мол, манкировать теперь, когда я перестал нуждаться в этих людях, - и решил в следующую пятницу непременно не позабыть. Все время я вспоминал об этом намерении, пока, наконец, не оказался перед дверью зала заседаний, но, к моему удивлению, двери были закрыты, заседание уже состоялось. Я ошибся днем: была уже суббота!"

б) Следующий пример представляет собой комбинацию симптоматического действия и закладывания предметов; он дошел до меня далекими окольными путями, но источник вполне достоверен.

Одна дама едет со своим шурином, знаменитым художником, в Рим, Живущие в Риме немцы горячо чествуют художника и между прочим подносят ему в подарок античную золотую медаль. Дама недовольна тем, что ее шурин недостаточно ценит эту красивую вещь. Смененная своей сестрой и вернувшись домой, она, раскладывая свои вещи, замечает, что неизвестно каким образом захватила с собой медаль. Она тотчас же пишет об этом шурина и уведомляет его, что на следующий день отошлет увезенную ею вещь в Рим. Однако на следующий день медаль так искусно была заложена куда-то, что нет возможности найти ее и отослать; и тогда дама начинает смутно догадываться, что означала ее рассеянность: желание оставить вещь у себя.

Не стану утверждать, чтобы подобные случаи комбинированных ошибочных действий могли нам дать что-либо новое, что не было бы нам известно уже из примеров отдельных ошибочных действий, но смена форм, ведущих, однако, все к тому же результату, создает еще более выпуклое впечатление о наличии воли, направленной к достижению определенной цели, и гораздо более резко противоречит взгляду, будто ошибочное действие является чем-то случайным и не нуждается в истолковании. Обращает на себя внимание также и то, что в этих примерах сознательному намерению никак не удастся помешать успеху ошибочного действия. Моему другу так и не удастся посетить заседание общества, дама оказывается не в состоянии расстаться с медалью. Если один путь оказывается прегражденным, тогда то неизвестное, что противится нашим намерениям, находит себе другой выход. Для того чтобы преодолеть неизвестный мотив, требуется еще нечто другое, кроме сознательного встречного намерения: нужна психическая работа, доводящая до сознания неизвестное<...>.

Курт Левин

Влияние сил окружающей среды на поведение и развитие ребенка¹

В данной работе речь пойдет лишь о психологическом влиянии окружающей среды. Это не означает, что физическое воздействие окружения, например воздействие питания или климата, не имеет психологического значения. Напротив, мы считаем, что ребенок, взятый как единое целое, находится под постоянным как психологическим, так и физическим влиянием окружающей среды.

Введение

Давно уже признано, что психологическое влияние окружения весьма значимо для поведения и развития ребенка². Фактически, все аспекты поведения ребенка, то есть его инстинктивное и волевое поведение, игра, эмоции, речь, выражение чувств — все это отчасти определяется наличным окружением. Некоторые из новейших теорий, особенно теории Уотсона и Адлера, приписывают окружению настолько мощное влияние на развитие, что, как правило, пренебрегают факторами наследственности³. В отличие от этого, теория конвергенции Штерна подчеркивает, что для того, чтобы получить определенную форму поведения, наследственная предрасположенность и влияние окружения должны действовать заодно⁴.

Индивидуальная и усредненная окружающая среда

За последние годы факт воздействия окружающей среды был в подробностях зафиксирован психологическими исследованиями различных типов окружения. В частности, сравнивался интеллект деревенских и городских детей⁵, изучалась роль размера семьи и порядка рождения⁶. Важную роль сыграли также исследования приемных детей⁷ и близнецов⁸. В случае однояйцевых близнецов мы можем быть уверены в одинаковости наследственных способностей и предрасположенностей. Поэтому сходство их поведения на фоне различия окружения может дать важную информацию о мере и характере влияния как окружающей среды, так и наследственности.

Современные исследования роли окружения используют по преимуществу статистические методы. В частности, усредненные значения возможно большего числа школьных оценок единственных детей в семье сравнивались с аналогичными показа-

¹ Впервые опубликовано в: *A Handbook of Child Psychology* / Ed. C. Murchison. 2d ed. rev. Worcester: Clark University Press, 1933. Печатается по изданию: *Lewin K. A Dynamic Theory of Personality*. N. Y.: McGraw-Hill, 1935. P. 66-113.

² *Taine H. De l'Intelligence* (2 vols.). Paris, 1870.

³ *Watson J.B. Behaviorism*. N. Y.: People's Institute Publishing Company, 1924-1925; *Adler A. Über den nervösen Charakter. Grundzüge einer vergleichenden Individualpsychologie und Psychotherapie*. München: Bergmann, 1912. <Рус. пер.: *Адлер А. О нервно-психическом характере*. СПб.: Университетская книга; М.: АСТ, 1997.

⁴ *Stern W. Psychologie der frühen Kindheit, bis zum sechsten Lebensjahre*. Leipzig, 1914.

⁵ *Hauck E. Zur differentiellen Psychologie des Industrie- und Landkindes* // *Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie*. 1929; *Jones H.E., Conrad H.S., Blanchard M.B. Environmental Handicap in Mental Test Performance* // *University of California Publications in Psychology*. 1932. 5. P. 63-99.

⁶ *Busemann A. Die Familie als Erlebnismilieu des Kindes* // *Zeitschrift für Kinderforschung*. 1929. 36. S. 17-32.

⁷ *Burkes B.S. The Relative Influence of Nature and Nurture upon Mental Development: A comparative study of foster parent - foster child resemblance* // *27th Yearbook, N.S.S.E.*, 1928. Pt. 1. S. 219-316; *Freeman F.N. et al. The Influence on the Intelligence, School Achievement and Conduct of Foster Children* // *Ibidem* S. 103-218.

⁸ *Gesell A. The Developmental Psychology of Twins* // *A Handbook of Child Psychology* / Ed. by C. Murchison. Worcester, Mass.: Clark University Press. 1931.

телями старших, средних и младших детей в семьях с тремя детьми. Влияние других факторов окружающей среды можно до определенной степени исключить; например, в исследовании влияния размера семьи или порядка рождения брались единственные дети из семей приблизительно того же самого экономического положения, что и семьи с тремя детьми. Эти исследования выявили множество интересных фактов; в частности, было обнаружено, что в определенных социальных слоях Германии оптимальным числом детей в семье с точки зрения успешности их учебы в школе является три или четыре, а в рабочих семьях лучшие результаты, наоборот, демонстрировали в среднем именно единственные дети⁹.

Однако, несмотря на всю ценность и важность этих фактов, для понимания сил окружающей среды они редко могут предложить что-либо, кроме отдельных намеков. Ведь для исследования фундаментальных динамических отношений между индивидом и его окружением принципиально важно постоянно учитывать актуальную целостную ситуацию в ее индивидуальной конкретности.

Статистический метод обычно вынуждает нас выделять группы на основе не чисто психологических, а более или менее внешних характеристик (таких как число детей в семье). В силу этого отдельные случаи, сильно различающиеся — или даже прямо противоположные — по своей психологической структуре, могут быть включены в одну и ту же группу. Однако более всего следует подчеркнуть следующий момент: вычисление среднего значения (например, результатов «годовалых детей») предназначено для того, чтобы исключить «случайные влияния» окружающей среды; определение «средней ситуации» (например, среднего эффекта того факта, что ребенок является единственным в семье) должно исключить индивидуальные вариации. Но тем самым устраняется то отношение, которое для исследования динамики имеет решающее значение — а именно, соотношение конкретного индивидуального ребенка и данной конкретной целостной ситуации¹⁰. Поэтому на основе средних значений судить о каком-либо конкретном отдельном случае невозможно. Понятия среднего ребенка и средней ситуации являются абстракциями, совершенно бесполезными для исследования динамики¹¹. Использование средних значений и кривой распределения оказывается незаменимым, когда цель состоит в получении численного значения, определяющего место данного индивида в группе. Однако для выявления динамических законов недостаточно выделить отдельное свойство или фенотипически определенное событие вне связи со структурой целостной ситуации, а затем рассмотреть статистически как можно больше ситуаций, в которых это свойство или событие присутствует.

Законы падения тел в физике не могут быть обнаружены путем вычисления средних значений различных случаев падения, например, падения листьев, камней и других объектов — их можно открыть лишь исходя из так называемых чистых случаев. Аналогично этому, и в психологии силы окружающей среды и законы их воздействия на поведение ребенка могут быть обнаружены только исходя из рассмотрения определенных целостных ситуаций, являющихся в одно и то же время простыми и четко определенными в своей конкретной индивидуальности. Только таким путем, подразумевающим, как правило, эксперимент и систематическое варьирование условий, можно прийти к обобщениям, которые сохраняют свою справедливость даже для конкретного индивидуального ребенка и конкретного отдельного случая.

Разумеется, можно усомниться в допустимости научного (то есть со всей понятийной строгостью) разговора о динамических свойствах и, особенно, о силах

⁹ Busemann A. Op. cit

¹⁰ Lewin K. Conflict between Aristotelian and Galilean Modes of Thought in Psychology // Journal of General Psychology. 1931. 5. S. 141-177. <Рус. пер.: Левин К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии // Психологический журнал. 1990. 11 (5). С. 135-158. См. также наст. изд. С. 54-84.

¹¹ Поэтому исследования окружения оказываются, в целом, тем плодотворнее, чем больше внимания уделяется не количеству случаев, а анализу конкретной целостной ситуации.

психологического окружения¹². Например, очевидно, что утверждение о том, что плохое обращение угнетает ребенка, или что похвала воодушевляет его, может иметь чисто метафорическое значение.

В биологии Лёб своей теорией тропизма предпринял попытку строго научным образом установить динамические отношения между идущей из окружающей среды стимуляцией и поведением отдельных видов животных. Однако было показано, что обстоятельства научения животных допускают существенную модификацию¹³ и, более того, что поведение животных зависит от их текущего «настроения»¹⁴.

В настоящее время биологи отчасти вернулись к недетерминистской, или, по меньшей мере, к нединамической точке зрения, согласно которой невозможно говорить о строго закономерном воздействии сил окружения на индивида. Влияние окружения сводится, по существу, к принципу проб и ошибок. Иначе говоря, появление тех или иных элементарных действий можно считать, с точки зрения их отношения к окружающей среде, в основном случайным. Таким образом, эта теория обнаруживает выраженные дарвинистские особенности, исключая проблему непосредственных динамических отношений между индивидом и средой и ограничивая влияние среды тем, что она вызывает приятные или неприятные переживания. Такую теорию можно рассматривать как попытку уйти от «неудобного» понятия сил окружающей среды в психологическом смысле и, насколько это возможно, вывести объяснение всего поведения из самого организма.

Точно так же и в детской психологии основополагающим при рассмотрении развития поведения ребенка оказывается принцип проб и ошибок¹⁵. С другой стороны, недавно было убедительно показано, во-первых, что, помимо «опыта», фундаментальное значение для детского развития имеет внутреннее созревание¹⁶ и, во-вторых, что наряду со слепыми пробами и ошибками существуют еще инсайты¹⁷. В случае инсайта поведение индивида опять же оказывается в непосредственной связи с конкретной структурой ситуации.

Индивид, окружающая среда и закон

Прежде чем перейти к детальному рассмотрению вопроса о психологических факторах среды, нам необходимо кратко обсудить соотношение понятий *окружающая среда, индивид и закон*. Понятие окружающей среды используется в психологии то для обозначения *текущей ситуации* ребенка, то для обозначения *среды* в смысле основных характеристик постоянной ситуации. Нижеследующие рассуждения применимы к обоим этим вариантам.

Реальное поведение ребенка в тот или иной момент в любом случае зависит и от его индивидуальных особенностей и от текущей структуры сложившейся ситуации. Однако постепенно становится все более и более очевидным, что невозможно просто разделить поведение на две части, одна из которых будет определяться окружающей средой, а другая будет обусловлена особенностями индивида. Но даже если отложить примитивный вопрос о том, «что (в данном случае) важнее — наследственность или среда?» и выдвинуть тезис, что наследственность и среда должны действовать в одном и том же направлении, чтобы вызвать определенную форму поведения, все же допускается, что

¹² Мы не будем здесь рассматривать умозрительные философские соображения, которые могут быть выдвинуты против такой попытки. В Америке это соображения преимущественно физического характера, в Германии — отчасти физического, отчасти относящегося к «наукам о духе».

¹³ Jennings H.S. Behaviour of Lower Organisms. N. Y., 1906.

¹⁴ Alverdes F. Neue Bahnen in der Lehre vom Verhalten der niederen Tiere. Berlin, 1922.

¹⁵ BüMezK. Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena, 1918. <Рус. пер.: Бюлер К. Духовное развитие ребенка. М.: Новая Москва, 1924.

¹⁶ Stern W. Psychologie der frühen Kindheit, bis zum sechsten Lebensjahre. Leipzig, 1914; Koffka K. The Growth of the Mind. N. Y.: Harcourt, Brace, 1924 <Рус. пер.: Коффка К. Основы психического развития // Гештальт-психология. М.: АСТ, 1998. С. 279-657>; Buhler K. Op. cit.

¹⁷ Koffka K. Op. cit.

наследственные предрасположенности могут быть определены как склонности к тем или иным реальным формам поведения безотносительно к особенностям среды. Фактически же, от понятия предрасположенности неотделимо соотнесение с конкретными условиями среды, точнее, с комплексами конкретных условий: предрасположенность или индивидуальная характеристика человека (P_a) (см. ниже) не может быть определена через один конкретный способ поведения, но задается лишь такого рода комплексом способов поведения, что различные ситуации среды ($E_1, E_2, \dots$) коррелируют с вызываемыми ими формами поведения ($B_a, B_b, \dots$). Таким образом, когда речь идет о динамических проблемах, индивидуальные характеристики человека, включая и предрасположенности, и текущее состояние, должны определяться не фенотипически, а генотипически.

При одних и тех же индивидуальных особенностях вариации поведения ($B_a, B_b, \dots$) могут быть весьма существенными. Ребенок, ведущий себя негативистски в одной ситуации, может быть застенчивым в другой, и свободно и непринужденно общаться в третьей. Так, Крамер обнаружил, что в 100% рассматривавшихся случаев неуправляемые дети, помещенные в подходящую среду, настолько полно отказывались от своего необузданного поведения, что их можно было бы назвать образцами воспитанности.

Разные индивиды существенно отличаются друг от друга по своей чувствительности к влиянию окружения. Как правило, у детей-психопатов эта чувствительность выше, чем у нормальных детей¹⁸.

Для того, чтобы одна индивидуальная характеристика¹⁹ (P_a) отличалась от другой (P_b), они должны быть связаны с различными способами поведения (B) в *одних и тех же* ситуациях (E_1, E_2, E_n).

$$P_a = \begin{cases} E_1 \rightarrow B_a \\ E_2 \rightarrow B_b \\ E_3 \rightarrow B_g \\ \vdots \\ E_n \rightarrow B_n \end{cases} \quad P_b = \begin{cases} E_1 \rightarrow B_s \\ E_2 \rightarrow B_o \\ E_3 \rightarrow B_a \\ \vdots \\ E_n \rightarrow B_p \end{cases}$$

Таким образом, в целом различные индивиды нередко могут демонстрировать одни и те же (или очень похожие) способы поведения (B). Уотсон и Адлер подчеркивают это сходство; и, вероятно, в конечном счете возможные формы поведения очень многих людей могут действительно демонстрировать если и не полную, то весьма значительную степень совпадения. Но это подобие возможного поведения не означает подобия самих индивидов, ибо для того, чтобы вызвать примерно одинаковое поведение, им требуются различные ситуации²⁰. Ни сходство, ни различие поведения (B) само по себе не позволяют делать однозначных выводов о сходстве или различии индивидуальных характеристик или факторов ситуации. Делать вывод о наличии одной и той же индивидуальной характеристики (P) можно лишь при совпадении окружающих ситуаций (E), а вывод об одинаковости ситуации — только при совпадении индивидуальных особенностей²¹.

В таких случаях вывод является недвусмысленным. Действительно, психологические законы, несколько иными словами, фактически говорят то же самое: из определенной целостной совокупности факторов, — включающей и ситуацию, и индивида, — вытекает определенное поведение, то есть $(E_1, P_a) \rightarrow B_a$, или в общем виде: $B=f(P, E)$.

¹⁸ Homburger A. Vorlesungen iiber Psychopathologie des Kindesalters. Berlin, 1926.

¹⁹ Эти соображения в равной степени применимы как к отдельной характеристике или личностной черте, так и к личности в целом.

²⁰ Эти ситуации будут, как правило, тем больше отличаться друг от друга, чем более отличаются друг от друга рассматриваемые индивиды.

²¹ Даже если бы тезис Уотсона-Адлера о том, что подавляющее большинство человечества способно осуществлять большинство видов человеческой деятельности, и был справедлив, из этого еще не следует ни подобие наследственных задатков, ни решающее значение факторов среды.

Фактически, динамика влияний окружающей среды может быть исследована *только одновременно с определением индивидуальных различий и с выявлением общих психологических законов*. С другой стороны, открытие психологических законов приводит к важным прозрениям, касающимся значения факторов среды и характеристик индивида. Отсюда ясно, насколько важным для изучения сил окружения является систематическое — особенно экспериментальное — исследование изменений среды при одном и том же индивиде²².

Структура окружения и потребности

Анализ факторов окружения надо начинать с рассмотрения целостной ситуации. Следовательно, такого рода анализ предполагает в качестве своей наиболее важной задачи адекватное понимание целостной психологической ситуации и ее представление в динамических терминах.

Теория Лёба, вообще говоря, отождествляет биологическое окружение с физическим окружением организма: с точки зрения этой теории, динамические факторы окружения включают в себя свет определенной длины волны и интенсивности, гравитацию, и тому подобные воздействия²³. Другие исследователи, особенно фон Юкскуль, показали, что, напротив, биологическое окружение следует характеризовать совершенно иначе, а именно как комплекс пищи, врагов, средств защиты и т.д. Поэтому одна и та же физическая ситуация для разных видов животных должна описываться в качестве различных видовых феноменальных и функциональных миров.

Точно так же и в детской психологии одно и то же физическое окружение должно характеризоваться совершенно по-разному в зависимости от возраста ребенка, присущего ему характера и его текущего состояния. У младенца жизненное пространство чрезвычайно мало и недифференцировано. Это в равной мере относится как к его зрительному пространству, так и к пространству его действий²⁴. По мере постепенного расширения и дифференциации жизненного пространства ребенка для него начинают психологически существовать более широкое окружение и, по существу, совсем другие факты; то же самое справедливо и по отношению к динамическим факторам. Ребенок все в большей степени учится воздействовать на свое окружение. Одновременно с этим — что не менее важно — на него начинает психологически влиять все более широкий круг событий окружающего мира. Например, если сломать куклу на глазах у младенца, он останется безучастным к этому, в случае же трехлетнего ребенка то же самое действие обычно приводит к весьма бурной реакции.

Последующее расширение пространства-времени ребенка за пределы его комнаты и круга семьи означает не только охват интеллектом более широкого круга отношений, но, прежде всего, расширение круга тех объектов и событий окружения, от которых ребенок непосредственно зависит психологически. Простое *знание* чего-либо (например, знание географии чужой страны, ее политического и экономического положения, или даже просто знание дел своей семьи) не обязательно изменяет жизненное пространство ребенка сколько-нибудь глубоко. С другой стороны, психологически значимые факты окружения, — например, дружелюбие или недружелюбие определенного взрослого, — могут иметь основополагающее значение для жизненного пространства ребенка, даже если сколько-нибудь четкое осознание этого факта у ребенка отсутствует.

²² Лишь в случае одного и того же индивида или в случае однойцевых близнецов мы можем быть уверены, что имеем дело с теми же самыми индивидуальными характеристиками.

²³ Crozier W.J. The Study of Living Organisms, Chap. 2 // The Foundations of Experimental Psychology / Ed. by C. Murchison. Worcester, Mass., 1929. P. 45-127.

²⁴ Lau E. Beiträge zur Psychologie der frühen Kindheit 2 // Zeitschrift für Kinderforschung. 1931. 31. S. 481-501; Bühler Ch. Kindheit und Jugend: Genese des Bewusstseins // Psychologische Monographien. 3. Leipzig, 1928; Fajans S. Die Bedeutung der Entfernung für die Stärke eines Aufforderungscharakters beim Säugling und Kleinkind // Psychologische Forschung. 1933. 17. S. 213-267.

Для того чтобы исследовать проблемы психологической динамики, мы должны начать с рассмотрения того окружения, которое существует для данного ребенка психологически.

Говоря «объективно», наличие социальной связи является необходимым условием жизнеспособности ребенка, который пока не в состоянии самостоятельно удовлетворять свои биологически значимые потребности. Как правило, это социальная связь с матерью, в рамках которой функционально приоритетными являются биологические потребности младенца.

Однако очень рано доминирующее значение в качестве существенных составляющих *психобиологического* окружения приобретают чисто социальные факты и отношения. Разумеется, это не означает, что если трехмесячный малыш особым образом реагирует на человеческий голос и дружелюбную улыбку²⁵, то взаимоотношения с определенными людьми уже стали постоянной составной частью его психологического окружения. Возраст, в котором это произойдет, существенно зависит и от наследственных задатков индивида, и от его опыта.

Тот факт, что одни действия (например, занятия с определенными игрушками) являются разрешенными, а другие (например, бросание вещей на пол или игра с определенными вещами взрослых) запрещенными²⁶, начинает очень рано — заведомо раньше двухлетнего возраста — играть важную динамическую роль в структуре окружающего мира ребенка. По мере роста ребенка социальные факты начинают обычно приобретать в структуре его психологического окружения все большее значение.

Такие социальные факты, как дружба с другим ребенком, зависимость от взрослого и т.д., не менее реальны с динамической точки зрения, чем те или иные физические факты. Разумеется, при психологическом описании окружающей ребенка среды мы не можем просто брать за основу объективные социальные силы и отношения, как, например, это сделали бы социолог или юрист. Скорее, мы должны описывать социальные факты с точки зрения их влияния на данного конкретного индивида²⁷. Ибо объективные социальные факторы влияют на психологического индивида ничуть не более прямо и непосредственно, чем объективные физические факторы. Один и тот же физический объект может обладать совершенно различным психологическим значением для разных детей и даже для одного и того же ребенка в разных ситуациях. Так, деревянный кубик может быть в одной ситуации снарядом, в другой — строительным блоком, а в третьей — локомотивом. То, чем является вещь в тот или иной момент, зависит от ситуации в целом и от текущего состояния ребенка. То же самое относится и к социальным факторам.

Здесь мы сталкиваемся с фактом фундаментальной психологической важности, а именно: *с наличием прямой связи между текущим состоянием индивида и структурой его психологического окружения*²⁸. То, что психологическое окружение, даже если объективно оно остается одним и тем же, зависит не только от индивидуального характера и возрастной стадии развития ребенка, но и от его текущего состояния, становится ясным, если мы рассмотрим отношение между окружением и потребностями.

Помимо квазифизического и квазисоциального окружения временами в качестве окружения должны, с динамической точки зрения, рассматриваться еще и разного рода интеллектуальные задачи, а также ситуации, созданные воображением. Занятия (например, игра) могут выступать для ребенка в качестве области, в которую он может

²⁵ Bühler Ch., Hetzer H. Das erste Versta'ndnis von Ausdruck im ersten Lebensjahr // Zeitschrift für v; Psychologie 1928. 107. S. 50-61; Hetzer H., Wolf K. Babytests // Ibidem. S. 62-104.

²⁶ Weiss G. Aufgabengebunden und Aufgabefreies Verhalten von Fursorgezöglingen // Zeitschrift für f Kinderforschung. 1930. 36. S. 195ff.

²⁷ Lewin K. Vectors, Cognitive Processes and Mr. Tolman's Criticism // Journal of General Psychology. *"" 1933. 8. S. 318-345.

²⁸ Ibidem; Левин К. Намерение, воля и потребность. <Наст. изд. С. 94—164>.

войти или из которой выйти. Аналогично этому таким свойством может обладать и математическая задача. Описание окружающего мира ребенка будет неполным, если не включать в него весь мир воображения, столь важный для поведения ребенка и столь тесно связанный с его идеалами и идеальными целями.

Как мы видели, окружение включает в себя множество объектов и событий квазифизической и квази-социальной природы, таких как комнаты, холлы, столы, стулья, кровать, кепка, нож, вилка; оно включает в себя вещи, которые могут падать, поворачиваться, могут сами начинать или кончать двигаться; оно включает в себя также собак, друзей, взрослых, соседей, включает людей, которые редко сердятся и тех, кто всегда строг и недружелюбен. В нем есть места, где можно укрыться от дождя, и места, где можно укрыться от взрослых, и еще другие места, куда ни при каких обстоятельствах нельзя заходить. Все эти вещи и события отчасти определены для ребенка своим внешним видом, но более всего они определены для него своими *функциональными возможностями* (Wirkwelt в смысле Юксюля). Лестницы являются для ребенка тем, по чему он может (или пока еще не может) подниматься и спускаться, или тем, куда он сам впервые вчера забрался. Таким образом, личная история, как она существует для ребенка, — также психологически существенный аспект объектов окружающего мира.

Однако при всем этом определенные принципиально важные свойства психобиологического окружения остаются пока еще не описанными. Дело в том, что объекты не являются нейтральными для ребенка, а непосредственно воздействуют на его поведение. Одни вещи побуждают его их съесть, другие — забраться на них, схватить их, играть с ними, сосать их, злиться на них и т.д. Эти императивные факты окружения — мы будем называть их валентностями (побудительностями)²⁹ — определяют направленность поведения. С точки зрения динамики, валентности — их тип (знак), сила и распределение — должны рассматриваться как одни из наиболее важных особенностей окружения.

Валентность объекта обусловлена обычно тем фактом, что данный объект является средством удовлетворения потребности или косвенным образом связан с удовлетворением потребности. Поэтому тип (знак) и сила валентности объекта или события прямо и непосредственно зависят от текущего состояния потребностей данного индивида; валентности объектов окружения и потребности индивида соответствуют друг другу³⁰. (О производных валентностях см. ниже). Даже если окружение объективно остается одним и тем же, сила и вид валентностей для голодного ребенка будут другими, чем для сытого, для здорового — другими, чем для больного.

Взаимосвязь валентностей и окружения приводит к тому, что при изменении потребностей с возрастом ребенка его окружение также коренным образом изменяется. Если взять младенца, двухлетнего ребенка, дошкольника и подростка, то валентностью будут обладать для них совершенно разные объекты³¹.

Валентности изменяются и при изменении *текущего* состояния потребностей. Когда потребность в пище, в игре с куклой или в чтении исторической книги находится в «голодном» — то есть неудовлетворенном — состоянии, то пища, кукла или книга по истории привлекают ребенка, то есть обладают позитивной валентностью; если эта потребность насыщена, объект становится безразличным; на стадии же пресыщения

²⁹ Такого рода валентности не следует смешивать с тем, что обычно понимается под «стимулом» при описании процесса «стимул-реакция». Действие валентности динамически гораздо больше соответствует команде, вызову или просьбе.

Точным английским переводом немецкого термина *Aufforderungscharakter* является термин «требование» (*demand value*), используемый Толменом (*Tolman E.C. Purposive Behavior*. N. Y., 1932) для обозначения того же понятия. Во избежание ненужной путаницы проф. Толмен и Левин договорились использовать один и тот же термин и, по предложению Толмена, выбрали термин «валентность». <Подробнее об этом см.: Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 1999. С. 52-56. - *Ред.*

³⁰ Левин К. Намерение, воля и потребность. <См. наст. изд. С. 94—164

³¹ Lewin K. Vectors, Cognitive Processes and Mr. Tolman's Criticism // *Journal of General Psychology*. 1933. 8. P. 318-345.

потребности он начинает отталкивать ребенка, то есть приобретает негативную валентность³².

Поскольку психологическое окружение, особенно для ребенка, не идентично физическому или социальному окружению, мы не можем, исследуя силы окружения, исходить из физических сил, как делает, например, Лёб в биологии. Если же начать с психобиологического окружения и уделить должное внимание его зависимости от текущего ситуативного состояния рассматриваемого индивида, то вполне возможно открыть универсально значимые принципы динамического влияния окружения. Разумеется, при этом всегда необходимо учитывать целостную структуру ситуации³³.

Отвлекаясь от всех метафизических проблем, психологические силы окружения (Umweltkrafte) можно определить эмпирически и функционально по их воздействию на поведение ребенка³⁴. Это в равной мере относится и к текущей ситуации ребенка, и к его долговременному окружению.

Резюмируя все это, можно сказать, что для того, чтобы понять или предсказать психологическое поведение (В), следует для каждого вида психологических событий (действия, эмоции, выразительные движения и т.д.) определить текущую целостную ситуацию, то есть текущую структуру и состояние индивида (Р) и текущую структуру психологического окружения (Е). $V = f(PE)$. Всякий факт, существующий психобиологически, должен найти здесь свое место, и только те факты, которые это место нашли, обладают динамическими эффектами (то есть являются причинами событий). Все свойства окружения (направления, расстояния и т.д.) должны быть определены не физически, а психобиологически, то есть в соответствии с его квазифизической, квазисоциальной и квазиментальной структурой.

Динамическую структуру личности и окружения можно представить с помощью математических понятий. При этом соответствие между математическим обозначением и его психодинамическим значением должно быть строгим и не допускать исключений.

Сначала мы рассмотрим силы психологического поля и способы их действия, не касаясь пока вопроса о том, приобрел ли объект в каждом конкретном случае свою валентность благодаря тому или иному прошлому опыту, или каким-то другим путем.

Область свободы передвижения. Силы и поля сил

Исходной предпосылкой для понимания поведения ребенка является определение его местоположения в психологическом пространстве и его области свободы движений, то есть определение тех областей, которые ему доступны, и тех, которые психологически существуют для него, но ему недоступны — то ли в силу особенностей социальной ситуации (запрет взрослого, препятствия со стороны других детей и т.д.), то ли в силу ограниченности его собственных социальных, физических и интеллектуальных способностей. Размеры области свободы передвижения имеют решающее значение для всего поведения ребенка³⁵.

Доступные и недоступные ребенку в той или иной точке окружения психодинамические перемещения (квази-физические, квази-социальные и квази-ментальные)

³² Карстен А. Психическое насыщение. <Наст. изд. С. 496-533>; Katz D. Psychologische Probleme des Hungers und Appetits, insbesondere beim Kinde // Zeitschrift für Kinderforschung. 1928. 34. S. 158-197; Lewin K. Die Bedeutung der «psychischen Sättigung» für einige Probleme der Psychotechnik // Psychotechnische Zeitschrift. 1928. 3. S. 182.

³³ Под ситуацией я имею в виду психологическую ситуацию, причем особое внимание следует уделять ее динамическим особенностям.

³⁴ Таким образом, фундаментальные понятия психологической динамики пока можно определить исключительно с точки зрения психологии и биологии. Я не имею здесь возможности обсуждать, в какой мере они, по своей формальной логической структуре, согласуются с фундаментальными динамическими понятиями физики.

³⁵ Wiehe F. Die Grenzen des Ichs (не опубликовано); Левин К. Психологическая ситуация награды и наказания <См. наст. изд. С. 165-205>

можно охарактеризовать с помощью понятий топологии — неколичественной математической дисциплины, имеющей дело с возможными видами связей между «пространствами» и их частями.

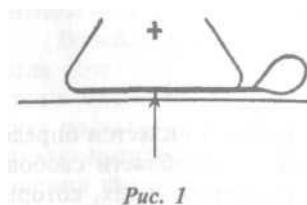
В том, что касается окружения, основой для координации между математическими и психодинамическими понятиями является соотнесение топологического «пути» и психодинамического «перемещения». Топологическое описание определяет, к каким точкам ведут различные пути и какие области эти пути пересекают. Недоступные ребенку области можно обозначить с помощью барьеров между этими областями и соседними. Барьер как динамическое понятие соответствует математическому понятию границы. При этом следует различать барьеры различной плотности³⁶.

Фундаментальные свойства силового поля

Для того, чтобы определить не только то, какие перемещения (пути) возможны, но и какое из возможных перемещений произойдет в данный момент, надо воспользоваться понятием *силы*. Всякая сила определяется тремя свойствами: (1) направлением, (2) величиной и (3) точкой приложения. Первое и второе из этих свойств могут быть представлены с помощью математического понятия *вектора*. Точка приложения указывается на рисунках острием стрелки вектора (как это принято в физике).

Сила динамически связана с психобиологическими перемещениями взаимно-однозначным соответствием. Это означает, во-первых, что «в любом случае в соответствии с величиной и направлением результирующей наличных сил должно произойти действительное перемещение» и, во-вторых, что «в каждом случае перемещения существует результирующая сила, действующая в направлении этого перемещения».

Направления, придаваемые поведению ребенка валентностью, сильно отличаются друг от друга в зависимости от содержания соответствующих желаний и по-



требностей. Тем не менее, можно различить две большие группы валентностей в соответствии с общей направленностью вызываемого ими поведения: позитивные валентности (+), вызывающие приближение, и негативные (-), побуждающие ребенка уйти или отдернуть руку.

Направляемые валентностью *действия* включают в себя как непроизвольное импульсивное поведение, так и управляемую произвольную активность, они могут быть как «адекватными», так и «неадекватными».

Действия, производящие впечатление особенно целенаправленных, динамически бывают обычно связаны с позитивной валентностью.

Следует также различать *побуждающие* силы, соответствующие позитивным и негативным валентностям, и *сдерживающие* силы, соотносящиеся с барьерами.

Направление силового поля. Тот факт, что валентность не просто связана с субъективным переживанием направления, но ей должна быть приписана направленная сила, определяющая поведение, становится ясным, когда изменение в местоположении объекта, привлекающего ребенка, ведет (при прочих равных условиях) к изменению направления движений ребенка.

³⁶ Fajans S. Die Bedeutung der Entfernung für die Stärke eines Aufforderungscharakters beim Säugling und Kleinkind // Psychologische Forschung. 1933. 17. S. 213-267.

Особенно простой пример действия в направлении позитивной валентности показан на рис. 1. Шестимесячный младенец вытягивает ручки, ножки и голову к погремушке или ложке с кашей в соответствии с направлением вектора.

Направление сил поля играет важную роль в интеллектуальном поведении, связанном с решением проблем *обходного пути*. Допустим, малыш хочет достать шоколадку, лежащую с противоположной стороны скамейки (см. рис. 2). Трудность проблем такого рода заключается не в длине обходного пути (О), но в том факте, что ведущий к цели путь вначале идет в направлении, отличающемся от направления вектора валентности. При прочих равных условиях обходной путь будет тем сложнее, чем в большей степени стоящий перед ребенком барьер вынуждает его начать обходной путь в направлении, противоположном направлению валентности (рис. 3). Аналогичную ситуацию мы наблюдаем и в том случае, когда ребенок хочет снять кольцо со стержня, расположенного таким образом, что кольцо надо тянуть не прямо на себя, а сначала вверх или от себя. Такого же рода факторы действуют и тогда, когда ребенок в определенном возрасте сталкивается с трудностями, садясь

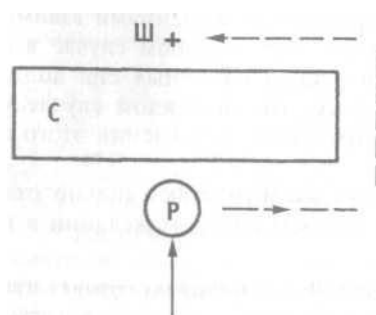


Рис. 2

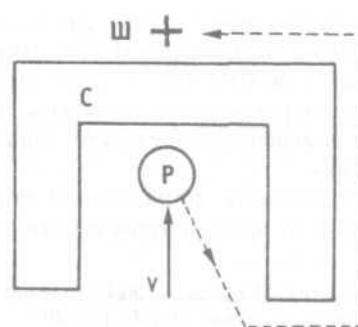


Рис. 3

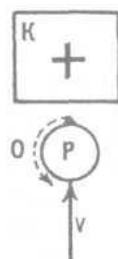


Рис. 4

на стул или на камень. Малыш приближается к камню (К), будучи обращен к нему лицом. Но для того чтобы сесть, ему надо повернуться спиной к камню, то есть осуществить движение, противоположное направлению сил поля (рис. 4)³⁷.

Когда ребенок отыскивает решение такого рода проблем, связанных с обходными путями, он делает это путем переструктурирования поля³⁸. Происходит такое восприятие всей совокупной ситуации, что путь к цели становится единым целым. В результате этого начальная часть пути, которая объективно по-прежнему ведет в противоположном цели направлении, психологически изменяет этот свой характер и становится первой фазой общего движения к цели³⁹.

То, насколько решающее значение принадлежит в этом случае *направлению*, видно из того факта, что увеличением *силы* валентности ускорить решение задачи с обходным

³⁷ Lewin K. Die Auswirkung von Umweltkräften // 9th International Congress of Psychology. 1929. Proceedings and papers. Princeton, N. J., 1930. P. 286-288.

³⁸ Kohler W. Intelligenzprüfungen an Menschenaffen. Berlin, 1921 (Рус. пер.: Кёлер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян // Гештальт-психология. М.: АСТ, 1998. С. 33—278)

³⁹ Нередко эта трансформация вначале бывает неполной, и начальная часть пути оказывается как бы двойственной.

путем нельзя. Разумеется, слишком маленькая привлекательность цели действует неблагоприятно, поскольку ребенок в этом случае будет недостаточно вовлечен в решение задачи⁴⁰. Но при увеличении валентности выше определенного уровня, решение задачи будет не облегчаться, а, наоборот, затрудняться. Ибо в этом случае сила притяжения делает первоначальное движение в направлении против сил поля вдвойне трудным. Вместо него ребенок начнет из всех сил осуществлять бессмысленные аффективные действия, направленные на валентность (см. ниже)⁴¹. Дело в том, что характерное для инсайта отстранение и внутреннее отвлечение от валентности, столь благоприятное для восприятия всей ситуации в целом и, следовательно, для переструктурирования общего поля, становится здесь гораздо более трудным. По этой же причине обещание особенно большой награды или особенно сильного наказания может мешать решению интеллектуальных задач.

Для более старших детей с нормальным интеллектом рассмотренные примеры задач с обходными путями не представляют трудности, поскольку они уже обладают достаточно полным видением таких ситуаций или соответствующим опытом. И им больше не требуется специальная интеллектуальная работа для того, чтобы подчинять свои движения не пространственным, а *функциональным* ориентирам.

Здесь стоит обратить внимание на следующее общезначимое обстоятельство: направление в психологическом поле не обязательно совпадает с физическим направлением, а должно быть определено прежде всего психологически. Расхождение между психологическим и физическим направлениями становится еще более явным при рассмотрении поведения более старших детей. Когда ребенок идет за орудием или обращается за помощью к экспериментатору, это действие, даже если оно включает в себя физическое движение в противоположную цели сторону, для самого ребенка вовсе не означает удаления от цели, а наоборот, означает приближение к ней. У маленьких детей такое косвенное приближение встречается реже. Это связано с меньшей функциональной дифференциацией их окружения, а также с тем фактом, что *социальная* структура ситуации не приобрела еще для них столь доминирующего значения, как для более старших детей.

Фаянс⁴² обнаружила, в частности, что в определенных ситуациях, в которых трех-четырехлетние дети обычно обращаются за помощью к экспериментатору (косвенное приближение к цели), аналогичное поворачивание младенца к матери является в большей степени не поиском помощи, а уходом от ситуации неуспеха.

В упомянутых выше случаях направление сил поля определяется объектами, которые, благодаря зрительному или слуховому восприятию расстояния, обладают определенным местом в окружающем пространстве. В случае новорожденных детей говорить о столь точно направленных силах поля возможно лишь в той степени, в какой психологическое окружение младенца достаточно структурировано и непрерывно.

Направленные действия в ответ на определенные формы тактильной стимуляции могут наблюдаться в весьма раннем возрасте. Дотрагивание соской до щеки младенца может вызвать поворот головы в соответствующем направлении.

Для более старших детей их психологическая *отделенность от валентности* нередко оказывается необходимым условием для совершения направленных на валентность действий. Довольно часто ребенок, получив желаемый объект, не приступает сразу к его использованию: как только объект переходит в его «владение», силы поля исчезают (или по меньшей мере очень резко ослабевают). Вот пример из нашего фильма: девятимесячный ребенок, перед которым положили две погремушки, достав одну из них,

⁴⁰ Боген обнаружил, что даже школьники, решавшие такие задачи добровольно, находили решения чаще, если валентность цели усиливалась добавлением шоколадки (см.: *Bogen H., Lipmann O. Naive Physik. Leipzig: Barth, 1923.*

⁴¹ Импульсивные схватки кошек у Торндайка отчасти могли быть вызваны именно такой ситуацией (см.: *Thorndike E.L. Animal Intelligence. N.Y., 1911).*

⁴² *Fajans S. Erfolg, Ausdauer und Aktivitat beim Saugling und Kleinkind // Psychologische Forschung. 1933. 17. S. 268-305.*

не начинает играть с ней, а проявляет интерес только к той погремушке, которой он еще не обладает. Тесная связь между направленными силами поля и отделением себя от целевого объекта может также быть разными способами продемонстрирована на более старших детях.

Величина сил поля. Величина валентностей в решающей степени зависит от внутренних факторов, особенно от текущего актуального состояния потребностей ребенка⁴³. Помимо этого, интенсивность исходящей из валентности силы поля зависит также от местоположения валентности по отношению к индивиду и от наличия или отсутствия других валентностей.

Фаянс⁴⁴ показала, что при прочих равных условиях величина валентности, по крайней мере в определенных случаях, возрастает при ее видимом приближении. Это выражается как в длительности, так и в интенсивности усилий, направленных на достижение цели. (Реальное достижение цели в этих экспериментах было невозможным.)

В частности, в группе младенцев примерно десятимесячного возраста средняя общая длительность попыток достичь цели за первые три минуты была, при расстояниях в 9, 40 и 100 см, равна 75, 39 и 27 с соответственно. В группе трехлеток средняя суммарная длительность попыток в «близком» эксперименте была равна 58 с, в «дальнем» эксперименте — 28 с.

При уменьшении расстояния до валентности возрастает не только длительность попыток, но и их активность. Причины этого у маленьких и более старших детей оказываются разными.

Разумеется, ни в коем случае не следует просто считать, что психологическое расстояние всегда соответствует физическому. Прежде всего стоит иметь в виду, что различие воспринимаемого расстояния значимо лишь внутри довольно узкого диапазона, соответствующего величине жизненного пространства ребенка; и, как показала работа Фаянс, этот диапазон у годовалого ребенка значительно уже, чем у трехлетнего. Аналогично тому, как в области восприятия пространства зрительная протяженность видимого пространства с возрастом увеличивается⁴⁵, так и жизненное пространство ребенка увеличивается в размерах и становится все более дифференцированным динамически. Различие в расстоянии не может определяться чисто физически еще и потому, что расстояние, при котором ребенок *почти* достает до желаемого объекта, обладает весьма специфическими качественными особенностями. Ситуация такого «почти» особенно значима, например, по отношению к переживаниям успеха и неудачи, и не может рассматриваться как простое уменьшение расстояния (см. ниже).

Очевидное расхождение между пространственным и психологическим расстояниями наблюдалось в группе четырехлетних детей, воспринимавших всю ситуацию в большей степени как социальное взаимодействие с экспериментатором, чем как выполнение «объективной» задачи. Для них ситуация выглядела просто как общение со взрослым, который не дает им куклу. У этих детей характер попыток и их продолжительность оказались независимыми от расстояния до валентности. В самом деле, при социальном пути к цели (через экспериментатора) психологическое расстояние во всех случаях остается одним и тем же.

У более старших детей интеллектуальная оценка функциональных и, особенно, социальных отношений (в частности, своей зависимости от других детей или от взрослых) развита настолько, что физическое расстояние играет в такого рода ситуациях гораздо меньшую роль⁴⁶.

⁴³ Карстен А. Психическое насыщение. <См. наст. изд. С. 496—533

⁴⁴ Fajans S. Die Bedeutung der Entfernung für die Stärke eines Aufforderungscharakters beim Säugling und Kleinkind// Psychologische Forschung. 1933. 17. S. 213-267.

⁴⁵ Lau E. Beiträge zur Psychologie der frühen Kindheit 2 // Zeitschrift für Kinderforschung. 1931. 31. S. 481-501.

⁴⁶ Разумеется, там, где вовлечены очень сильные валентности или очень существенные потребности, примитивная физическая удаленность обычно играет значительную роль даже у взрослых.

Вайсе в своих экспериментах с пятилетними детьми со слабым контролем обнаружила, что расстояние до лежащих на столе игрушек не оказывает уже влияния на выбор ребенка — он берет то, что ему хочется. Разумеется, при наличии запретов расстояние снова начинает играть существенную роль, даже в случае более старших детей.

По мере взросления ребенка все большее значение для него приобретают и события, отдаленные во времени. Психологическая ситуация включает в себя не только непосредственно воспринимаемые и объективно присутствующие в ней факты, но и определенный набор прошлых и будущих событий. Услышанное ребенком порицание или похвала в свой адрес может надолго остаться для него психологическим фактом, а ожидаемое событие может стать психологически реальным задолго до того, как оно произойдет на самом деле.

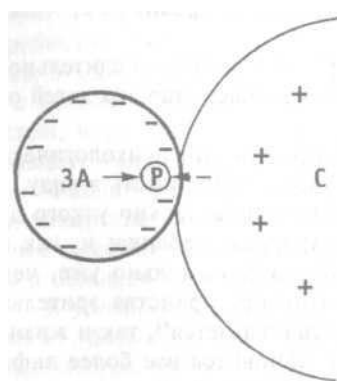


Рис. 5

В качестве примера возрастания силы валентности при ее близости во времени можно указать на тот часто наблюдаемый факт, что воспитанники школ и интернатов для детей с отклоняющимся поведением и тому подобных заведений становятся особенно «трудными» как раз накануне своего освобождения. Особенно часто мы обнаруживали такое парадоксальное поведение, столь сильно противоречащее их собственным интересам⁴⁷, у тех учащихся, кто перед этим вел себя хорошо. Основная причина этого состоит в следующем: даже для тех подростков, которые вначале хорошо ведут себя в исправительном заведении (ЗА), желание свободы является важным мотивом поведения. Первоначально свобода (С) выступает для них в качестве отдаленной полувоображаемой цели, и, что еще более важно, хорошее поведение в исправительном заведении видится путем, который, в конечном счете, приведет их к этой цели. Когда же освобождение приближается, то долгожданный, но до сих пор смутный и неопределенный мир свободы оказывается прямо перед подростком (рис. 5). В результате этого граница заведения в значительно большей степени приобретает характер явно выраженного барьера (Б), отделяющего подростка от почти достигнутой цели. Это придает всему заведению в целом отчетливую негативную валентность. Появлению эмоциональных реакций протеста и непослушания способствует и очень сильное *состояние напряжения*, и тот факт, что подросток уже чувствует себя наполовину свободным⁴⁸. В аналогичной по своей топологической структуре экспериментальной ситуации с младенцами в 85 % случаев наблюдался рост аффективных реакций в том случае, когда увеличивались силы поля в направлении лежащей за барьером цели и в результате этого увеличивалось общее

⁴⁷ Нередко случается, что в результате этого намеченное освобождение отменяется.

⁴⁸ Был случай, когда человек, приговоренный к трем годам заключения, попытался сбежать за неделю до окончания своего срока.

состояние напряжения. Нетерпеливость детей⁴⁹ может во многих ситуациях быть объяснена подобной структурой окружения.

Эксперименты Фаянс показывают, что соответствующие барьеру сдерживающие силы возрастают, когда увеличивается сила валентности, находящейся за барьером.

Взаимодействие сил. Конфликт

Способы взаимодействия различных валентностей в той или иной ситуации весьма многочисленны. Я выбрал из них для рассмотрения случай конфликта в силу его особой значимости.

Психологически *конфликт* можно определить как противостояние приблизительно равных сил поля. С точки зрения движущих сил конфликта существует три его основных варианта.

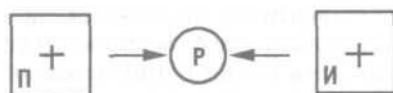


Рис. 6

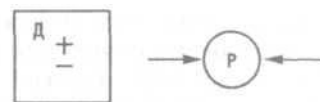


Рис. 7

1. Ребенок (Р) находится посередине между двумя положительными валентностями (рис. 6). Например, ему надо выбрать между пикником (П) и игрой (И) со своими друзьями. В конфликтных ситуациях этого типа решение обычно достигается относительно легко. Однако временами, в силу того факта, что после того как выбор сделан, избранная цель часто кажется менее значимой (причины этого мы опишем позднее), возникают колебания.

2. Ребенок оказывается лицом к лицу с чем-то, обладающим положительной и отрицательной валентностями одновременно (рис. 7). Например, он хочет залезть на дерево (Д), но ему страшно. Такое сочетание сил играет важную роль в тех случаях, когда за выполнение какой-либо неприятной деятельности (например, школьных заданий) ребенку обещана награда.

Конфликтные ситуации этого типа обычно довольно быстро возникают также в упомянутых выше экспериментах с обходными путями, в экспериментах Фаянс и других ситуациях, где достижению цели препятствует тот или иной барьер. Вначале ребенок видит труднопреодолимый барьер между собой и своей целью (1Д), который препятствует осуществлению тех действий, к которым побуждают силы поля (рис. 8). Но после того как ребенок несколько раз наталкивается на этот барьер и, быть может, ударяется об него или испытывает болезненное ощущение неуспеха, сам барьер приобретает отрицательную валентность (рис. 9). Наряду с позитивным вектором возникает еще и негативный, и мы получаем конфликтную ситуацию второго типа. При этом сила негативного вектора, как правило, постепенно нарастает и, в конце концов, становится большей, чем сила позитивного вектора. В результате этого ребенок стремится *выйти из поля*.

Такой выход из поля может быть как физическим, когда ребенок отворачивается, отступает назад или даже уходит из комнаты, так и *психологическим*, когда ребенок просто начинает играть или переключается на какое-либо другое занятие.

Нередко бывает, например в случаях замешательства, что ребенок осуществляет те или иные телесные движения в направлении цели, а сам в это время мысленно занят чем-то другим. В такого рода случаях телесные движения приобретают характер более или менее застывшего жеста⁵⁰.

⁴⁹ Fajans S. Erfolg, Ausdauer und Aktivitat beim Saugling und Kleinkind // Psychologische Forschung. 1933. 17. S. 268-305.

⁵⁰ Lewin K. Kindlicher Ausdruck // Zeitschrift für padagogische Psychologie. 1927. 28. S. 510-526; Fajans S. Erfolg, Ausdauer und Aktivitat beim Saugling und Kleinkind//Psychologische Forschung. 1933. 17. S. 268-305.

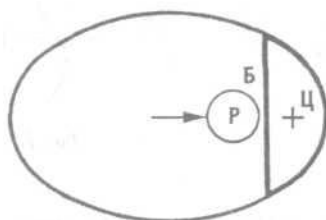


Рис. 8

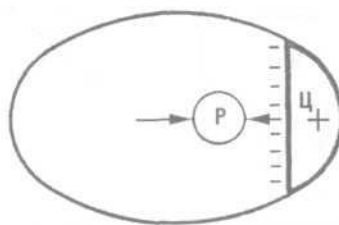


Рис. 9

В такого рода ситуациях уход первоначально почти всегда является лишь временным. Ребенок отворачивается только для того, чтобы позднее вернуться и еще раз попробовать преодолеть барьер⁵¹. Окончательный же и бесповоротный уход обычно наступает лишь после нескольких временных уходов, длительность которых каждый раз увеличивается до тех пор, пока, наконец, ребенок не перестает возвращаться.

Необычная настойчивость в такого рода ситуации не обязательно является показателем активности ребенка. Напротив, активные дети обычно выходят из поля раньше, чем пассивные. Существенным признаком активности является не длительность попыток, а их тип⁵².

С этим связан и тот факт, что при определенных обстоятельствах младенец дольше продолжает отдельные попытки в такого рода конфликтной ситуации, чем более старший ребенок⁵³, хотя в целом временная протяженность отдельного действия с возрастом ребенка увеличивается⁵⁴.

3. Конфликтная ситуация третьего типа возникает, когда ребенок оказывается между двумя негативными валентностями, например, когда взрослые пытаются угрозой наказания (Н) побудить ребенка выполнить задание (З), делать которое он не хочет (рис. 10).

Имеется существенная разница между конфликтной ситуацией этого типа и ситуацией типа 1. Она становится очевидной, если изобразить общее распределение сил поля в каждом из этих случаев (см. ниже).

Силовое поле. Картина силового поля показывает, какая сила будет действовать в каждой точке поля, если в этой точке будет находиться данный индивид. Позитивной валентности соответствует *сходящееся* силовое поле (рис. 11).

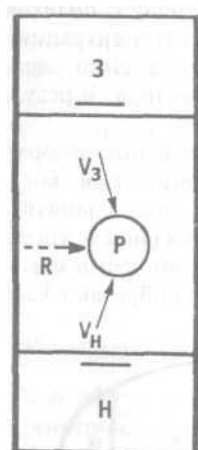


Рис. 10

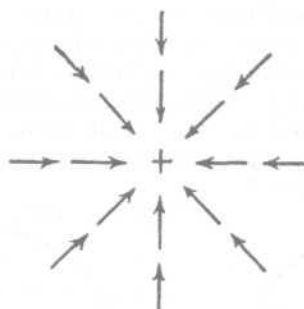


Рис. 11

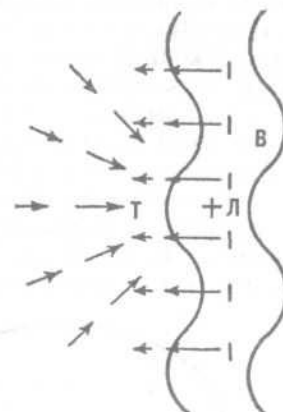


Рис. 12

⁵¹ Fajans S. Erfolg, Ausdauer und Aktivitat beim Saugling und Kleinkind // Psychologische Forschung. 1933. 17. S. 268-305.

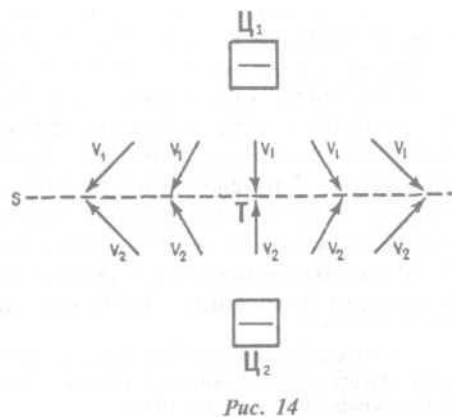
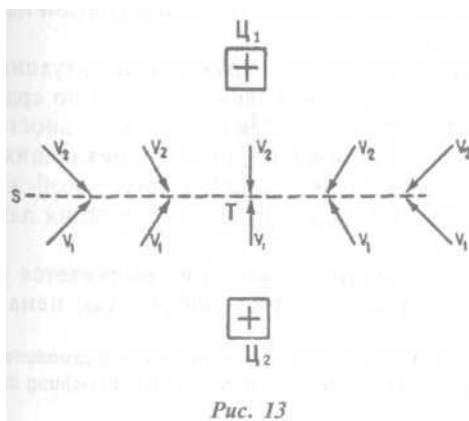
⁵² Ibidem

⁵³ Homburger A. Vorlesungen über Psychopathologie des Kindesalters. Berlin, 1926.

⁵⁴ Bihler Ch. Kindheit und Jugend: Genese des Bewusstseins // Psychologische Monographien. 3. Leipzig, 1928.

В качестве простого примера структуры силового поля в конфликтной ситуации второго типа можно привести случай из одного из моих фильмов: трехлетний мальчик хочет вытащить из воды на берег резинового лебедя, но боится воды. Лебедя (Л), как позитивной валентности, соответствует сходящееся силовое поле (рис. 12). На это поле налагается другое, связанное с отрицательной валентностью волн (В). Существенно, что здесь, как это часто бывает в такого рода случаях, величина сил поля, соответствующих отрицательной валентности, с увеличением расстояния до этой валентности уменьшается гораздо быстрее, чем величина сил поля, соответствующих положительной валентности. Исходя из направления и величины сил в различных точках поля, можно сделать вывод, что ребенок будет двигаться к точке Т, где достигается равновесие сил. (Во всех остальных точках существует результирующая сила, ведущая в конечном счете к Т.) В зависимости от текущих колебаний ситуации, прежде всего от более или менее угрожающего вида волн, эта точка равновесия то приближается к воде, то удаляется от нее. В результате этих колебаний точки равновесия и ребенок то приближается к воде, то отступает назад.

Вернемся теперь к конфликтной ситуации третьего типа и сравним ее с конфликтом первого типа. Главное различие этих ситуаций показано на рис. 13 и 14: в обоих случаях в пространстве между валентностями поля налагаются друг на друга, однако если в ситуации 1 существует точка устойчивого равновесия (точка Т на рис. 13) по отношению к движению вбок (по линии S), то в ситуации 3 это равновесие неустойчиво (рис. 14). Иными словами, в случае угрозы наказания (рис. 10) складывается ситуация, которая порождает тенденцию убежать в сторону — в соответствии с мощной направленной вбок результирующей силой двух векторов (v_3 и v). Соответственно, в такого рода ситуациях ребенок всегда выходит из поля, если только этому не препятствуют другие обстоятельства. Отсюда следует, что для того, чтобы угроза наказания была эффективной, ребенок должен быть окружен барьером таким образом, чтобы выход из ситуации был возможен только через наказание или через выполнение неприятного задания⁵⁵. Таким образом, в дополнение к требованию выполнить задание необходимо ограничить свободу передвижения ребенка, создавая



⁵⁵ Прочность барьера может психологически задаваться властью взрослого, чувством чести ребенка или каким-либо другим аналогичным фактором (см.: Левин К. Психологическая ситуация награды и наказания <Наст. изд. С. 145—184>).

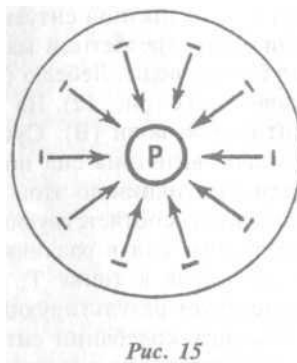


Рис. 15

(физическими или социальными средствами) ситуацию большего или меньшего принуждения.

Маленького ребенка противостояние в конфликтной ситуации двух приблизительно равных сил поля (если только это не ситуация неустойчивого равновесия) обычно побуждает к достаточно быстрому чередованию действий в направлении каждой из двух сил. Характерным показателем развития самоконтроля является переход от такого чередования действий к относительно спокойному поведению в ситуации неразрешенного конфликта⁵⁶,

Способность выдерживать такого рода ситуации неразрешенного конфликта является одной из важных целей воспитания воли. Разумеется, такого рода конфликтная ситуация может возникнуть лишь в том случае, если обе противоположные силы поля примерно равны по своей величине. Если угроза наказания, оказываемое взрослым давление или другие ограничения оставляют ребенку весьма мало свободы действий, то ситуация настоящего конфликта возникнуть не сможет. Когда ситуация становится *безнадежной*, иначе говоря, если она становится неотвратимо неприятной как целое, ребенок, отчаявшись, физически и психологически *сжимается* в комок под действием идущих со всех сторон векторов поля и, как правило, пытается возвести стену между ситуацией и собой. Выражением этого являются как характерные жесты и позы отчаяния (сжеживание, закрывание глаз руками⁵⁷ и т.д.), так и своеобразное психологическое «инкапсулирование» (рис. 15): ребенок становится упрямым.

Состояние напряжения

Противостояние двух сил поля в конфликтной ситуации косвенно ведет, как это можно детально показать, к росту общего состояния напряжения⁵⁸ ребенка, особенно в том случае, когда существует внешний барьер. (Схему ситуации с угрозой наказания и наличием внешнего барьера см. на рис. 10).

Если у детей психологическое отграничение себя от окружающей ситуации развито слабо (см. ниже), любой рост напряжения в окружающем поле обычно сразу же приводит к нарастанию их собственного напряжения. Такая чувствительность проявляется, например, в том, что печальное или веселое настроение окружающих, приготовления к путешествию, плохое настроение матери или любое другое возбуждение обычно передается ребенку даже тогда, когда прикладываются все усилия для того, чтобы скрыть от него эти обстоятельства.

В наиболее простом случае рост общего состояния напряжения выражается в беспокойном поведении. «Беспокойство» представляет собой диффузную, ненаправленную разрядку напряжения, которая, в соединении с направленными силами

⁵⁶ Эти соображения могут служить теоретическим обоснованием того принципа, что самоконтроль является не следствием послушания, а его условием: см. *Montessori M. Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart, 1913.*

⁵⁷ См. *Lewin K. Приложение к Stern W. Psychologie der frühen Kindheit, bis zum sechsten Lebensjahre. Leipzig, 1914.* Эксперименты Фаянс также показывают, как в случаях большого замешательства силы поля побуждают ребенка или отвернуться, забыть, выйти из поля (физически или психологически), или же вести себя все более и более пассивно.

⁵⁸ Напряжение понимается здесь как противостояние сил поля во всех направлениях.

той или иной ситуации, может приводить к аффективным «взрывам», например к вспышкам гнева⁵⁹.

Базовая форма беспокойства однозначно видна уже у младенца, причем младенец ведет себя очень похоже в ситуациях и приятного, и неприятного ожидания. Если поднести к младенцу погремушку или бутылочку (психологическая ситуация соответствует изображенной на рис. 1), он начинает тянуться в направлении этого обладающего валентностью объекта своими ручками, ножками и ротиком. При этом он не застывает неподвижно в этом положении, а начинает дрыгать ручками и ножками.

У чуть более старших детей наиболее слабое волнение при росте общего напряжения выражается в частой смене занятий. Например, один трехлетний ребенок в детском саду Монтессори очень любил рисовать, но однажды воспитательница не смогла обеспечить нужное количество бумаги и этому малышу бумаги не хватило. В результате появилось множество вариантов *замещающих действий*: малыш гладил карандаши, смотрел, как рисуют старшие дети и т.д. В конечном счете ребенок перешел к другим занятиям, однако среднее время, которое он уделял каждому из них, было всего 3,5 мин, тогда как в предыдущий день оно равнялось 14,6 мин, а на следующий день — 12,5 мин. Таким образом, возросшее напряжение, вызванное непреодолимым барьером между ребенком и его целью, привело к четырехкратному росту частоты смены занятий.

Аналогичное увеличение частоты смены занятий продемонстрировал Уко в экспериментальном исследовании поведения в такого рода ситуациях более старших детей⁶⁰. В дополнение к этому, рост напряжения приводил к большей поверхностности каждого из занятий.

Хотя явно выраженное беспокойство по сути своей всегда является диффузной разрядкой энергии, его *форма* зависит от топологии конкретной ситуации. Например, если беспокойство вызывается наличием барьера между ребенком и положительной валентностью, то ребенок будет двигаться так, чтобы по возможности не удаляться от положительной валентности слишком далеко. Другими словами, беспокойные движения будут происходить вокруг линии равновесия, то есть когда при-

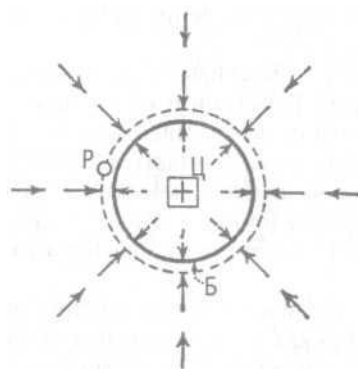


Рис. 16

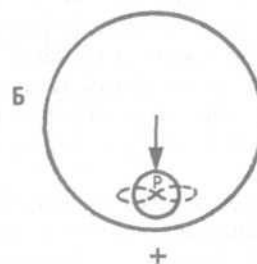


Рис. 17

ближению к цели препятствует барьер, движения будут направлены перпендикулярно направлению вектора поля.

В случае с ребенком, которому трудно сесть на камень (рис. 4), это может приводить к тому, что малыш начинает описывать круги вокруг камня. Если достаточно сильная положительная валентность окружена круговой оградой (рис. 16), то беспокойство (помимо действий в направлении валентности) может принять форму хождения кругами вокруг барьера⁶¹. Если же, напротив, ребенок находится внутри круглого барьера, а

⁵⁹ Дембо Т. Гнев как динамическая проблема. <См. наст. изд. С. 534-570

⁶⁰ В этих экспериментах напряжение создавалось путем прерывания ребенка во время его любимого занятия.

⁶¹ Lewin K. Die Auswirkung von Umweltkräften // 9th International Congress of Psychology. 1929. Proceedings and Papers. Princeton, N. J., 1930. P. 286-288.

валентность снаружи, то типичным поведением будут очень небольшие колебания вдоль участка барьера, обращенного к валентности (рис. 17).

Индукцированные валентности

Как было уже упомянуто выше, часть валентностей непосредственно соответствует текущим потребностям ребенка. Однако, наряду с этим, позитивная или негативная валентность может быть «наведена» на тот или иной объект или событие другими факторами окружения. Особенно значим этот факт для детей.

Социальные поля

Фундаментальным фактом детства является неподконтрольность ребенку его окружения. Ребенок сталкивается со множеством трудностей и требований. Трудности порождаются физическими фактами окружающей среды и ограниченностью способностей самого ребенка: вещь, которую он хочет поднять, оказывается чересчур тяжелой, лестница, по которой он пытается сползти, — слишком крутой, а карандаш скользит по бумаге не так, как надо. Еще более важны социальные факторы, особенно авторитет и возможности влияния взрослых и других детей.

Для новорожденного эти социальные силы первоначально действуют исключительно в качестве факторов, создающих физические условия (ребенка купают и вытирают, дают ему пить и т.д.). Но очень скоро все большее значение начинает приобретать их влияние на психологическое окружение малыша. Взрослый запрещает или разрешает брать те или иные вещи, называет поведение ребенка хорошим или плохим, хвалит или ругает его.

Для младенца, которому несколько недель или месяцев от роду, валентности определяются, по существу, его собственными потребностями и их текущим состоянием. Если он не хочет есть ту или иную еду, то его нельзя заставить ее съесть никакими психологическими уловками⁶². Он будет просто выплевывать ее. Если ребенок старше, то возможность оказывать на него влияние психологическими средствами несравнимо больше. Неприятное ребенку действие можно включить в игру или в другую деятельность и тем самым радикально изменить его значение (а следовательно, и его валентность).

Возможность прямого влияния связана с увеличением для ребенка психологической реальности социальных фактов, особенно власти и возможностей действия других людей⁶³. Многие из окружающих ребенка объектов, а также многие способы

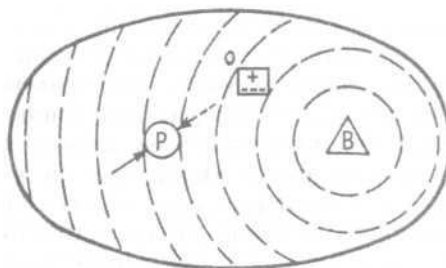


Рис. 18

поведения и многие цели приобретают положительную или отрицательную валентность или становятся барьерами, исходя не из потребностей самого ребенка непосредственно, а через влияние другого человека. Такое индуцирование валентности может быть осуществлено явно выраженным запрещением или командой. Однако еще более важным является воздействие примера, то есть того, что ребенок, исходя из поведения взрослых,

⁶² Не считая простого отвлечения.

⁶³ С динамической точки зрения эти сферы влияния представляют собой для ребенка силовые поля.

воспринимает в качестве положительного и отрицательного для них. Даже совсем еще маленький ребенок обычно умеет чувствовать социальные оценки и силы очень тонко.

Таким образом, негативная валентность запрещенного объекта (О, рис. 18), который сам по себе является привлекательным для ребенка, обычно порождается силовым полем, которое индуцировано взрослым (В). Если это силовое поле перестает психологически существовать для ребенка (например, если взрослый уходит или теряет в глазах ребенка свой авторитет), то соответствующая негативная валентность исчезает.

Решающее значение для типа и величины индуцированных валентностей имеет не только сфера власти взрослого, но и поведение и сферы влияния других детей.

Интенсивность и протяженность силовых полей других людей в окружении ребенка сильно варьируют. Они зависят прежде всего от экономического положения семьи, характера родителей, количества, пола и возраста детей в семье и среди друзей.

Как правило, область «свободы» в окружении ребенка (то есть та область, где все валентности зависят, в основном, только от самого ребенка) относительно невелика. Чересчур мощные или чрезмерно обширные сферы чужого влияния могут вызывать подавленность ребенка или бурный протест. Это в равной мере имеет место как в случаях чрезмерной строгости, так и в случаях чрезмерной нежности. В обоих случаях ребенку не хватает жизненного пространства, в котором валентности и прочие динамические свойства его психологического окружения определялись бы его собственными потребностями. Виз⁶⁴, в результате экспериментального исследования влияния незнакомой комнаты и незнакомого человека, выделяет разные степени интенсивности такого рода поля; причем эти степени значимо коррелируют с различными видами поведения, в том числе с различными видами приближения к незнакомому человеку и удаления от него, а также с различной мерой приближения и удаления. Степень интенсивности такого рода социального силового поля, если отвлечься от индивидуальных особенностей и ребенка и незнакомца, является функцией от расстояния между ними, продолжительности присутствия незнакомца и его поведения. Наиболее сильная степень давления приводит к тому, что ребенок неподвижно застывает, несколько меньшая степень давления приводит к плачу и желанию убежать, если это возможно, поближе к матери или в другое место, где ребенок чувствует себя в безопасности. Очень сильное «давление незнакомости» вызывает также угнетение других действий ребенка, а несколько более слабое давление ведет к перевозбужденному или чрезмерно аффективному поведению. Лишь дальнейшее снижение давления ведет к свободному естественному поведению.

В качестве примера воздействия на ребенка чужого силового поля можно рассмотреть влияние уровня предъявляемых ребенку требований. Как правильно подчеркивает Адлер, переживания успеха и неудачи чрезвычайно сильно воздействуют на ребенка, а следовательно, влияют и на его последующие достижения. В экспериментальном исследовании успеха и неудачи у трех-четырехлетних детей Фаянс обнаружила следующее: если различать четыре уровня активности (от очень высокой активности до явной пассивности), то неудача может снижать активность ребенка при выполнении того же самого действия на три пункта⁶⁵. С другой стороны, пассивный ребенок может увеличить свою активность примерно в такой же степени в случае успеха. Наряду с этим, успех и неудача оказывают значительное влияние и на общую самооценку ребенка.

Хоппе⁶⁶ показал, что появление переживаний успеха и неудачи зависит от ситуативного «уровня притязаний», и что этот уровень притязаний, в свою очередь, связан с

⁶⁴ Wiehe F. Die Grenzen des Ichs (не опубликовано).

⁶⁵ Это относится в основном к повторению того же самого действия в пределах определенного временного интервала. Адаме сообщает о выраженном сокращении длительности активности кошек в проблемном ящике после неудачи (Adams D.K. Experimental Studies of Adaptive Behavior in Cats // Comparative Psychology Monographs. 1929. 6 (26). P. 41, 47, 92 etc.)

⁶⁶ Hoppe F. Erfolg und Mißerfolg // Psychologische Forschung. 1930. 14. S. 1-62.

оценкой индивидом своих возможностей: в случае «слишком трудных» и «слишком легких» задач переживания успеха и неудачи не возникают. В частности, ребенок не испытывает сколько-нибудь существенного переживания неудачи, когда ему не удастся сделать то, что могут сделать только взрослые или намного более старшие дети. Однако уровень притязаний ни в коем случае не определяется *только* возможностями индивида. Напротив, требования взрослых или достижения товарищей могут порождать уровень притязаний, намного более высокий (или низкий), чем реальные возможности ребенка. Это может приводить к развитию чувства не-

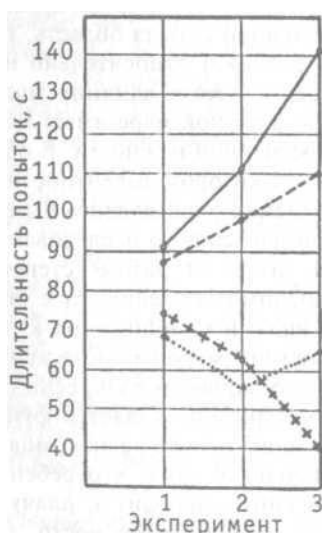


Рис. 19. Сравнение влияния успеха, поощрения, замещения и неудачи на длительность попыток:

- успех с последующим поощрением. Увеличение длительности попыток от 1 к 3 эксперименту — 48 %;
- успех. Увеличение длительности попыток — 25 %;
- замещающий успех. Снижение длительности попыток — 6 %;
- ++++ неудача. Снижение длительности попыток — 48 %.

полноценности (или превосходства), совершенно не соответствующего реальным достижениям и поведению ребенка.

Фаянс обнаружила, что влияние неудачи может быть сглажено словесным утешением ребенка (рис. 19). Здесь снова наглядно проявляется значение социального поля для самосознания ребенка. А предложение замещающего удовлетворения оказывается даже еще более эффективным, чем утешение.

Даже у младенцев в возрасте 6—9 месяцев успех и неудача изменяют степень активности и продолжительность действий в направлении цели. Однако в этом возрасте само по себе повторение действия, даже после успеха, ведет к уменьшению длительности действия (рис. 20).

В экспериментальном исследовании нескольких сотен школьников Юкнат⁶⁷ обнаружила, что успех и неудача в одной сфере при определенных обстоятельствах могут изменить уровень притязаний в других сферах: это происходит, если две эти сферы достаточно связаны между собой динамически и если уровень целей ребенка в данной области не слишком жестко фиксирован.

Средства и заменители

Влиять на окружение ребенка может не только социальное поле, но и объект или событие, обладающие особым значением.

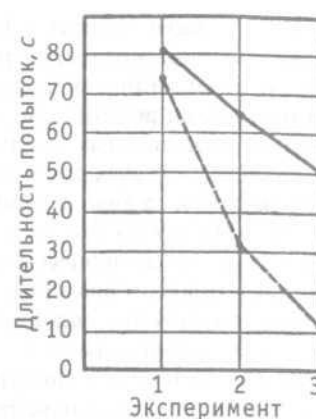


Рис. 20. Влияние успеха (—) и неудачи (---) на длительность попыток у маленьких детей

⁶⁷ Jucknat M. Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewußtsein // Psychologische Forschung. 1937. 22. S. 89-179.

Сильно выраженная цель преобразует ситуацию таким образом, что практически все окружающие объекты становятся связанными с этой целью⁶⁸. Строительный кубик, который только что был для ребенка локомотивом, сразу становится молотком, как только малыш захотел вбить в отверстие палку. Объект, становящийся *орудием*, может приобрести тем самым производную валентность. Аналогично этому, скамейка может обладать качествами *барьера* по отношению к одной цели и качествами *средства* по отношению к другой — например, она может быть средством для того, чтобы забраться на стол⁶⁹. Другие объекты окружения также приобретают свойства либо ведущего к цели средства, либо препятствующего ее достижению барьера.

Еще одно следствие структурирования окружения ведущей целью — появление в определенных случаях замещающих целей⁷⁰. Замещение играет у детей очень большую роль, — по всей вероятности, большую, чем у взрослых. Малыш, которому хочется ударить собаку, но страшно это сделать, может вместо этого ударить держащего ее на поводке ребенка⁷¹. Взрослые обычно самыми разными способами используют возможность предоставления ребенку замещающего удовлетворения и направления его желаний на замещающие цели. Как правило, это вызывает меньше проблем, чем простое запрещение желаемого действия. Другим следствием запрета (в силу определенных целостных структур, обсуждать которые здесь мы не имеем возможности) является скрытое или явное противодействие или так называемое негативистское поведение ребенка, при котором запрет взрослого значительно увеличивает психологическую значимость запрещенного действия⁷².

Такого рода процессы очень часто играют существенную роль в притворном или демонстративном поведении. Ребенок хотел бы ударить другого, но удовлетворяется угрозой; ему хочется подбросить мяч очень высоко и он преувеличенно замахивается.

У некоторых детей — Лазар называет их «дети жеста» — тенденция замещать реальное действие или поступок жестом настолько сильна, что составляет бросающуюся в глаза черту их характера.

В целом границы между игрой и серьезным, воображением и реальностью у детей гораздо более текучи, чем у взрослых, и эти сферы у них не так четко, как у взрослых, отделены друг от друга. Это связано с той характеристикой психологического окружения, которую мы сейчас коротко обсудим.

Уровни реальности окружения

Психологическое окружение взрослого довольно четко делится на слои или уровни разных степеней реальности. Плоскость реальности можно коротко охарактеризовать как плоскость «фактов», которым приписывается *независимое от желаний индивидуума существование*. Это царство реалистического поведения, непреодолимых трудностей и т.д.

Меньшей степенью реальности обладают мечты и надежды, нередко к этому же уровню реальности относится и идеология. Динамически слои меньшей степени реальности можно охарактеризовать как более текучие⁷³. Ограничения и барьеры ока-

⁶⁸ И это не просто распространение положительной валентности на более широкий круг объектов. Напротив, позитивная валентность может индуцировать в окружающих объектах и позитивные, и негативные валентности, и прочие разного рода изменения.

⁶⁹ Дембо Т. Гнев как динамическая проблема <Наст. изд. С. 534-570; Kohler W. Intelligenzprüfungen an Menschenaffen. Berlin: Springer, 1921 <Рус. пер.: Кёлер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян // Гештальт-психология. М.: АСТ, 1998. С. 33-278.

⁷⁰ Понятие замещения, играющее столь важную роль в концепции Фрейда, интересует нас здесь лишь в связи с вопросом о силах *окружающего поля*. См.: Дембо Т. Указ. соч.

⁷¹ Lewin K. Die Entwicklung der experimentellen Willenspsychologie und die Psychotherapie. Leipzig, 1929.

⁷² Вполне возможно, что тезис «действие равно противодействию» справедлив и для психологической динамики.

⁷³ Brown J.F. Über die dynamischen Eigenschaften der Realitäts- und Irrealitätsschichten // Psychologische Forschung. 1933. 18. S. 2-26.

зываются там менее жесткими. Граница между «Я» и окружением также является там более текучей. В слое меньшей реальности «каждый может делать то, что ему нравится»⁷⁴.

Полное описание психологического окружения должно всегда объяснять не только структуру уровня реальности, но и структуру уровней ирреального. Если реальная ситуация по какой-то причине становится слишком неприятной, например, из-за чересчур сильного напряжения, то возникает сильная тенденция перейти из плоскости реальности в слой ирреального (уход в мечты, в воображение или даже в болезнь).

В принципе, все это относится в равной мере и ко взрослому, и к ребенку. Однако для психологического окружения ребенка характерно, что (а) различные слои реальности гораздо менее дифференцированы и (б) переходы между уровнями реальности и нереальности осуществляются гораздо легче, чем у взрослых.

Психологическое окружение маленького ребенка нельзя назвать ни реальным миром, ни миром ирреального — эти два слоя еще недостаточно отделены у него друг от друга. Как показали Йенш⁷⁵ и его ученики, эйдетические образы детей обладают одновременно свойствами как образов восприятия, так и образов представления взрослого. Пиаже⁷⁶ показал, что представление ребенка о мире, особенно его идеи причинности, являются по существу «магическими» и «анимистическими», что вещь и ее название, действие и заклинание у ребенка не отделены еще друг от друга сколько-нибудь четко⁷⁷.

Эти особенности детского восприятия и интеллектуальных представлений ребенка о мире являются простым выражением того общего факта, что в психологическом окружении ребенка различие уровней реального и ирреального является еще очень слабым. Еще одним проявлением этого факта является специфическая серьезность детской игры. Отсюда же вытекает относительное отсутствие различения желания и реальности, выражающееся, например, в весьма слабом и неустойчивом различении «лжи» и «правды»⁷⁸. С этим же связана и высокая «внушаемость» детей. Ведь не только психические процессы ребенка непосредственно зависят от его текущего физического состояния (например, болезни), но и наоборот (хотя это нередко и не замечается): психические процессы могут весьма сильно влиять на телесное состояние, особенно у детей. Поэтому-то и прекращается боль у маленького ребенка, если подуть на ушибленное место, и поэтому-то боль и может «улететь», если ее «выкинуть в окно».

Относительно слабую дифференциацию между слоями реального и нереального мы можем наблюдать даже в пубертатный период: некоторые подростки помимо реальной жизни годами ведут еще и вторую, воображаемую жизнь, события которой бывают для них еще более значимыми, чем события реальной жизни. Даже в юношеском возрасте различие этих слоев не является жестким — поэтому для юношей идеологии обладают, в целом, гораздо большей силой, чем для взрослых.

Разумеется, неверно было бы считать, что различие слоев реального и ирреального у детей полностью отсутствует⁷⁹. Особенно это относится к области реальных потребностей ребенка, как соматических, так и психологических. Хотя при определенных обстоятельствах ребенок и может удовольствоваться воображаемой конфетой вместо настоящей или обращаться с куском дерева лучше, чем с настоящей куклой, существует множество очень ранних показателей различия реального и ирреального, по крайней мере в целом ряде отношений.

⁷⁴ Дембо Т. Гнев как динамическая проблема. <Наст. изд. С. 534-570

⁷⁵ Jaensch E. *Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und die Grundlagen der menschlichen Erkenntnis*. Leipzig, 1927.

⁷⁶ Piaget J. *La causalité physique chez l'enfant*. Paris, 1927.

⁷⁷ См. также: Katz D., Katz R. *Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Sozialpsychologie und Pädagogik*. Berlin, 1928.

⁷⁸ Stern C. Stern W. *Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit*. Leipzig: Barth, 1909.

⁷⁹ Тезис Пиаже должен, по-видимому, иметь ограниченное значение даже для мира интеллектуальных представлений ребенка (см. Huang I. *Children's Explanations of Strange Phenomena // Psychologische Forschung*. 1930. 14. S. 63-182; Buhler K. *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena, 1918. <Рус. пер.: Бюлер К. *Духовное развитие ребенка*. М.: Новая Москва, 1924.

Слиозберг⁸⁰ обнаружила, что «ненастоящий» объект принимается в качестве заместителя настоящего только в том случае, когда ребенок находится в ситуации игры.

Игра

Основанием динамической теории игры должно являться, с моей точки зрения, следующее обстоятельство: с позиции взрослого нельзя определить, является ли данное поведение (например, то или иное занятие ребенка в песочнице) игровым, или нет; это можно сделать лишь в терминах жизненного пространства самого ребенка. Фундаментальное динамическое свойство игры — это то, что она имеет дело с событиями, которые в определенном отношении принадлежат уровню реальности (в том смысле, что это действия, которые могут наблюдать другие люди — в отличие, например, от мечтаний), но в то же время гораздо менее подчинены законам реальности, чем неигровое поведение, ибо и постановка цели и ее достижение в гораздо большей степени подчиняются здесь желанию играющего. Эта динамическая текучесть, в силу которой игровое поле приближается по своим динамическим характеристикам к слою ирреального, очевидна, в частности, в изменчивости значений, придаваемых ребенком в игре тем или иным вещам и себе самому (играние ролей) — в изменчивости гораздо большей, чем это возможно в слое реальности. Поэтому игровое поле является областью, лишь отчасти связанной с реальностью и обнаруживающей даже в своем содержании самые непосредственные связи с воображаемым миром воздушных замков и идеальных образов.

Игры можно отличать друг от друга по степени их динамической текучести, которая может варьировать в довольно широких пределах, причем «правила игры» могут быть столь строгими, что игра может динамически приближаться к уровню жесткости, характерному для реальности.

Сильная тенденция уходить из реальности в область ирреального возникает прежде всего в тех случаях, когда в реальности субъект подвергается чрезмерно сильному давлению.

Развитие дифференциации уровней зависит не только от индивидуальных характеристик ребенка, во многом оно зависит также от ситуации и условий жизни данного ребенка. Как правило, у детей из рабочих семей разделение уровней реального и ирреального происходит раньше⁸¹. Раннее жесткое отделение друг от друга реального и ирреального является, по всей видимости, неблагоприятным для развития ребенка. Причем важно не только достаточно четкое разделение плоскостей реального и воображаемого, но и сохранение взаимодействия между ними. Оно является решающим, помимо всего прочего, для любой творческой деятельности и определяет, будут ли идеальные цели, динамически принадлежащие уровню ирреального, оказывать более или менее явное влияние на реальное поведение.

Границы «Я»

В тесной связи со слабой дифференциацией психологического окружения ребенка на реальные и менее реальные или ирреальные слои находится еще одно явление: граница между окружающим миром и своим «Я» выражена у ребенка в гораздо меньшей степени, чем у взрослого. Это обстоятельство решающим образом определяет способ воздействия на ребенка окружающего его мира.

С точки зрения психологической динамики индивид представляет собой относительно замкнутую систему. Поэтому сила воздействия окружающего мира на индивида определяется (если отвлечься от структуры ситуации и наличных сил поля) функциональной *прочностью границ* между индивидом и его окружением. Если рассматриваемый индивид является *ребенком*, то, с динамической точки зрения, для его

⁸⁰ Sliosberg S. Zur Dynamik des Ersatzes in Spiel- und Ernstsituationen // Psychologische Forschung. 1934. 19. S. 122—181.

⁸¹ Hetzer H. Kindheit und Armut. Leipzig: Hirzel, 1929.

внутренней структуры характерны относительно слабая дифференциация разных психологических областей и невысокая функциональная прочность границ различных психологических систем⁸².

Другими словами, ребенок динамически представляет собой единое целое в гораздо большей степени, чем взрослый⁸³. Например, младенец первоначально действует всем своим телом и лишь постепенно приобретает способность совершать отдельные действия⁸⁴. Лишь постепенно ребенок научается произвольно концентрироваться на определенных частях окружения.

Подобно этой относительно слабой отграниченности друг от друга различных внутренних психологических систем, функциональная прочность границы между «Я» и психологическим окружением у ребенка в целом также меньше, чем у взрослого. Это выражается, в частности, в том факте, что «Я» формируется лишь постепенно и складывается только на втором или даже третьем году жизни. До этого времени не существует представления о собственности, о принадлежности себе или другому той или иной вещи⁸⁵. Эта же относительная нечеткость границ самого себя очевидно проявляется в том факте, что внешние впечатления гораздо легче затрагивают внутреннее ядро личности ребенка, чем у взрослого. И наоборот, потребности и другие напряженные состояния внутренних психологических систем у ребенка гораздо легче прорываются наружу в форме импульсивного поведения и произвольных эмоциональных реакций (см. примеры выше).

Меньшая прочность границы между «Я» и окружением непосредственно связана с меньшей отделенностью друг от друга слоев реального и ирреального (см. выше). Ибо эта меньшая прочность границы предполагает, что психологическое окружение ребенка более тесно связано с его текущими желаниями и потребностями и более отзывчиво на них.

Функциональная прочность слоя, разграничивающего ребенка и окружение, может сильно меняться даже у одного и того же ребенка, в различных ситуациях и по отношению к разным людям. Это в равной степени относится к восприимчивости или невосприимчивости ребенка по отношению к внешним впечатлениям, а также к той легкости, с которой внутренние состояния, особенно напряжения, выходят наружу.

В ходе психопатологических исследований было обнаружено, что при определенных обстоятельствах детей легче побудить открыто говорить о себе, когда они раздеты⁸⁶. Кроме того, детей, как правило, легче склонить к тому, чтобы они свободно говорили об обычно утаиваемых ими переживаниях вечером, когда они укладываются спать⁸⁷.

Функциональная прочность барьера между «Я» и окружением зависит не только от возраста, но и от индивидуальных характеристик человека. Особенно слаб этот барьер у некоторых детей-психопатов⁸⁸. Причиной этого может быть большая текучесть в сочетании со слабой (для данного возраста) степенью дифференцированности личности. Эта текучесть заметна также и в динамике их окружения, в той мере, в какой оно

⁸² Я не имею здесь возможности обсуждать внутреннюю структуру личности более подробно.

⁸³ «Сильный гештальт» в смысле Кёлера (см.: *Kohler W. Gestalt Psychology*. N. Y.: Liveright, 1929).

⁸⁴ Важные исследования Когхилла показали, что в ходе эмбрионального развития даже рефлексы формируются путем постепенной дифференциации реакций, первоначально вовлекающих весь организм (*Coghill G.E. Anatomy and the Problem of Behavior*. N. Y.: Cambridge, 1929; *Idem. Individuation versus Integration in the Development of Behavior* // *Journal of General Psychology*. 1930. 3. S. 431-435). См. также: *Lewin K. Kindlicher Ausdruck* // *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*. 1927. 28. S. 510-526.

⁸⁵ *Stern W. Psychologie der frühen Kindheit, bis zum sechsten Lebensjahre*. Leipzig, 1914.

⁸⁶ У Джемса подчеркивал тесную связь между одеждой и «Я» человека как социального существа. Отсюда (а также исходя и из других оснований) становится понятным, что при определенных обстоятельствах нагота уменьшает прочность психологической стены между ребенком и его окружением.

⁸⁷ Ср. *Katz D., Katz R. Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Sozialpsychologie und Pädagogik*. Berlin, 1928. Большая открытость детей незадолго перед засыпанием может быть связана с началом характерного для сна и сновидений частичного исчезновения границы между реальным и ирреальным (См. также: *Green G.H. The Daydream. A Study of Development*, London, 1923).

⁸⁸ *Lewin K. Filmaufnahmen über Trieb- und Affektausserungen psychopathischer Kinder (verglichen mit Normalen und Schwachsinnigen)* // *Zeitschrift für Kinderforschung*. 1926. 32. S. 414-447.

определяется психологическими факторами. Относительно слабая степень дифференциации личности характерна и для умственно отсталых детей.

В отличие от упомянутых выше детей-психопатов, по меньшей мере для некоторых типов умственной отсталости характерна, напротив, очень малая подвижность психических систем. Такое отсутствие гибкости ведет к поведению «или—или», которое наглядно проявляется в сфере психологии воли в особо жесткой фиксации определенных валентностей и способов поведения (таких как упрямство или педантизм). В то же время именно неподвижность психологических систем и психологической структуры окружения является решающей динамической причиной трудностей, испытываемых этими детьми в интеллектуальной сфере.

Даже после того как отделение себя от окружения уже произошло, «Я» ребенка может продолжать находиться в особой динамической связи с другим человеком, например с матерью или другом. Эта связь может проявляться по-разному, в том числе и в том, что с матерью ребенок ведет себя хуже, чем с другими людьми, в явном протесте против даже временного отсутствия матери, в обращении к матери — «прятаньи за ее юбками» — в любой неприятной ситуации. В таких случаях присутствие или отсутствие матери решающим образом изменяет общую структуру психологического окружения и существенно влияет на переживание ребенком чувства безопасности или небезопасности. В результате тесной психологической связи матери с «Я» ребенка реальные способности матери и ее умение обращаться с имеющимися в психологическом окружении людьми и вещами обладают для ребенка функциональным значением расширения его собственной безопасности и возможностей действия по отношению к окружению. Поэтому уход матери означает для ребенка уменьшение его силы и возможностей действия⁸⁹.

Анимистический характер представлений ребенка о мире также может быть связан с тем фактом, что характерной динамической чертой структуры его психологического окружения является наличие *личных* силовых полей.

Тесную психологическую связь с «Я» ребенка могут иметь не только другие люди, но и различные объекты. В этом смысле к «Я» относится не только собственное тело ребенка, но и определенные игрушки, детский стульчик и т.д. Такого рода объекты динамически чем-то похожи на собственное тело ребенка в том смысле, что они представляют собой точки особой чувствительности к посягательствам сил окружения. Принадлежит ли объект к «Я» или к окружающему миру, зависит, по мнению Виз⁹⁰, помимо всего прочего, от наличных потребностей и внутренних напряженных систем ребенка и от их изменений. Например, бывает, что разрушение незаконченной работы ребенка ощущается им (в силу ее принадлежности сфере «Я») как грубое посягательство, в то время как разрушение его работы через некоторое время после ее завершения практически не затрагивает его. Разрядка внутреннего напряжения обычно сопровождается ослаблением принадлежности объектов к «Я», причем у детей это выражено особенно явно.

Влияние сил окружения на развитие

Те же самые факторы, которые играют решающую роль в текущей ситуации, характеризуют и *среду ребенка в целом* на протяжении длительных периодов его жизни. Их влияние на развитие личности ребенка и его поведение подобно влиянию сил текущей ситуации на его текущее поведение. С точки зрения влияния на развитие ребенка (особенно на способ и скорость дифференциации разных слоев его личности), отдельные детали окружения обычно менее важны, чем его общий характер. Чрезмерно строгие и суровые условия могут вести к замыканию ребенка в себе и внутренней изоляции от окружения. Ребенок становится упрямым и негативистичным (см. выше). Оптимальные

⁸⁹ Стремление детей брать с собой в кровать куклу или любимую игрушку также является выражением тесной связи этих объектов с «Я» ребенка.

⁹⁰ WieheF. Die Grenzen des Ichs (не опубликовано).

условия окружения, например, оптимальный уровень напряжения, будут очень различными для разных индивидуумов. Хорошо известно, что младенцы и маленькие дети, воспитывающиеся в разного рода заведениях, во многих отношениях развиваются медленнее, чем дети, растущие в семье.

Исходя из сказанного выше, должно быть ясно, насколько большое значение для развития ребенка может иметь смена окружения. Так называемые трудности обучения нередко бывают связаны с определенными требованиями родителей, с их характером и способом их общения друг с другом. Эти трудности могут исчезать, как только ребенок в течение определенного времени оказывается в более подходящем для него окружении. Разумеется, после возвращения в старое окружение трудности обычно начинаются снова.

Смена окружения нередко приводит к исчезновению у ребенка энуреза⁹¹. Разумеется, улучшение часто является лишь временным. Гриш описывает исчезновение произвольной немоты (*voluntary dumbness*) при перемене окружения.

До сих пор мы описывали влияние на развитие ребенка ситуации, имеющейся в наличии в данный момент. При изменении ситуации исчезает и это ее влияние. Однако следствием воздействия окружения всегда оказываются более или менее явные изменения в самом индивиде и, таким образом, всякое воздействие изменяет основу для реагирования на все последующие ситуации. Это влияние текущей ситуации на будущие возможности поведения (особенно значимое в силу того, что развитие представляет собой процесс, достаточно растянутый во времени), связано не только с приобретением ребенком определенного интеллектуального опыта, но прежде всего с тем фактом, что вся его личность определенным образом изменяется.

Это косвенное воздействие настоящего на будущие ситуации может быть как благоприятным, так и неблагоприятным. Оно особенно важно в силу того, что может быть названо *круговой обратной связью между «Я» и окружением*. В частности, умственно отсталый ребенок находится в невыгодном положении среди своих товарищей в двух отношениях. Во-первых, он не может выполнить задание (например, заткнуть бутылку пробкой, писать карандашом) даже тогда, когда условия организованы так, чтобы быть фактически одинаковыми и для умственно отсталого ребенка и для его нормального товарища (например, когда обоим надо взять карандаш или бутылку с пробкой одинаковым образом). Однако практически во всех ситуациях реальной жизни есть и вторая трудность: когда ребенок с нормальными умственными способностями получает задание, он знает, что ему следует искать способ действия, который в данных условиях приведет к наименьшим трудностям. Менее умный ребенок обладает более узким полем восприятия и хуже видит внутреннюю структуру окружения. Например, он может не увидеть, что бутылку удобнее всего держать как можно ближе к горлышку. В общем случае он будет реже находить наиболее легкий способ решения проблемы.

Таким образом, менее умный ребенок не только менее способен, но еще и требования, предъявляемые ему казались бы той же проблемой, на деле обычно являются большими, чем те требования, с которыми реально имеет дело более умный ребенок. Таким образом, худшее решение более слабого ребенка обычно является *худшим решением более трудной задачи*.

Далее, если менее одаренный ребенок испытывает неудачу, он будет, как мы видели выше, решать последующие задачи менее активно. Возросший страх неудачи усугубляет психологически неблагоприятную ситуацию, даже если отвлечется от более слабых способностей ребенка. Таким образом, в новой ситуации и без того более слабый ребенок с еще большей вероятностью потерпит неудачу или откажется выполнять задание. Он обычно оказывается перед более сложной (с психологической точки зрения) задачей и его общая ситуация, в силу его прежнего негативного опыта, оказывается еще более неблагоприятной.

⁹¹ Zappert J. Kritisches über Enuresis nocturna // Archiv für Kinderheilkunde. 1926. 79. S. 44-69.

Аналогичный кумулятивный эффект, связанный с такого же рода порочным кругом, можно наблюдать у детей-психопатов или других детей с трудностями социальной адаптации. Сверхвозбудимый или замкнутый ребенок не только менее компетентен в социальном взаимодействии, что затрудняет его задачу, но он еще и подвергается отвержению со стороны других детей, вынужден занимать защитную позицию и т.д. Такой ребенок вскоре оказывается в той социальной ситуации (вытекающей, возможно, из вполне заурядного конфликта), которая потребовала бы напряжения всех способностей и у ребенка, коммуникативно очень одаренного. Аналогичное развитие круговой обратной связи между способностями и окружением имеет фундаментальное значение, например, при заикании⁹². И наоборот, одно из существенных преимуществ одаренного ребенка состоит в особенно благоприятных условиях окружения, которые он обычно создает себе на будущее.

Одной из фундаментальных задач педагогики является, с моей точки зрения, создание такой ситуации для детей с трудностями поведения или обучения, которая позволила бы избежать того огромного вреда, к которому обычно приводит возникновение негативных круговых обратных связей. По крайней мере, именно здесь лежат подлинные возможности педагогики, не требующие изменения «способностей» ребенка.

Блюма Зейгарник

Запоминание законченных и незаконченных действий*

Намерение не просто порождает тенденцию к осуществлению намеченного действия при наступлении предусмотренного подходящего случая. Скорее, оно отвечает потребности (точнее, квазипотребности¹), которая и без наступления такого случая подталкивает к осуществлению намерения, и становится, таким образом, динамически эквивалентной состоянию напряжения. Зададимся вопросом: влияет ли такого рода потребность лишь на осуществление намерения, или же соответствующее состояние напряжения может проявляться и в других областях поведения человека?

Наши опыты посвящены конкретной проблеме воздействия активных напряжений потребностного типа на определенные *результаты запоминания*.

В проводившихся до сих пор экспериментальных исследованиях памяти изучалось воздействие установленных ранее взаимосвязей между различными переживаниями на последующее воспроизведение (опыты с ассоциациями). Затем рассматривалось влияние на запоминание таких особенностей данных переживаний как их осмысленность или бессмысленность, позитивная или негативная эмоциональная окраска, привлечение к ним внимания и т.д.

В отличие от этого, в нашей работе речь идет о воздействии актуальных потребностей, в частности квазипотребностей, на результаты запоминания. *Как соотносится воспоминание действий, которые были прерваны до своего завершения, с воспоминанием завершенных действий?* Мы предполагаем, что неудовлетворенная квазипотребность оказывает влияние на процессы памяти.

Тем самым мы поднимаем вопрос, тесно связанный с понятием «забывания», которое весьма часто используется в повседневной жизни. Ведь о забывании говорится не только в случае связанного с памятью *незнания*, но также и в случае *невыполнения* заданий или намерений. Термин «забывчивый» употребляется почти исключительно именно в этом смысле.

⁹² Homburger A. Vorlesungen iiber Psychopathologie des Kindesalters. Berlin, 1926.

Опыты проводились в течение 1924—1926 годов в Психологическом институте Берлинского университета, небольшая их часть — в литовском городе Пренай. В ин-

* Впервые опубликовано в 1927 г. Печатается по: *Zeigarnik B.* Das behalten erledigter und unerledigter handlungen // *Psychologische Forschung*. 1927. Bd. 9. S. 1-85. ¹ См.: *Левин К.* Намерение, воля и потребность. <Наст. изд. С. 94-164>.

дивидуальных опытах участвовало 164 испытуемых (студентов, учителей и детей). Кроме того, были проведены два групповых опыта, первый из них — с 47 взрослыми, второй — с 45 школьниками 13—14 лет.

Я хочу выразить здесь сердечную благодарность моему учителю, д-ру Курту Левину за руководство работой и за его всестороннюю помощь.

Часть I

О причинах лучшего воспроизведения незаконченных действий

Глава I. Описание опытов и основных их результатов

1. Общая методика опытов

Экспериментатор давал испытуемому следующую *инструкцию*: «Сейчас вы получите ряд заданий, которые вам надо будет как можно лучше и быстрее выполнить»². После этого испытуемому последовательно, одно за другим, предлагалось выполнить от 18 до 22 заданий, однако ему не давали возможности довести до конца все задания. Половину из них экспериментатор прерывал до их завершения.

Завершенные и прерванные задания следовали в порядке, который испытуемый не мог предусмотреть, например, после двух незавершенных заданий шли два законченных, затем одно незавершенное, затем два законченных и т.д. После того как последнее задание забиралось у испытуемого, экспериментатор спрашивал его: «Скажите пожалуйста, какие задания Вы выполняли в ходе опыта?»

(Если бы результаты работы, использовавшиеся в ходе ее материалы или орудия, например, карандаш, оставались лежать на столе, то их восприятие оказывало бы влияние на воспоминание. Поэтому и продукты работы, и использовавшийся материал *прятались*, причем так, что испытуемый не обращал на это внимания: под тем предлогом, что на столе большой беспорядок, экспериментатор всякий раз убирал законченные или незаконченные результаты работы в ящик стола.)

Время перечисления заданий экспериментатором не ограничивалось. Испытуемый занимался этим до тех пор, пока не останавливался сам. Экспериментатор записывал называвшиеся задания в порядке их перечисления испытуемым.

Нередко после относительно беглого перечисления наступала определенная заминка — пауза, во время которой испытуемый пытался вспомнить остальные задания. Выведенные нами количественные соотношения относятся прежде всего к тем заданиям, которые были перечислены до этой заминки³. Задания, припомненные после заминки, учитывались отдельно. Стоит сразу отметить, что включение в подсчеты заданий, воспроизведенных после заминки, лишь незначительно изменяет общие результаты.

По окончании опыта испытуемые должны были написать *самоотчет*. Сначала они свободно описывали свои переживания. Затем их просили подробнее остановиться-

² Испытуемые ничего не знали о цели опытов.

³ По поводу содержательных оснований этого см. ниже.

ся на прерывании заданий и их перечислении. И наконец, их спрашивали о том, какие задания они восприняли как интересные или неинтересные, как приятные или неприятные. Помимо этого, в нашем распоряжении находятся «*полуспонтанные*» *высказывания*, сделанные испытуемыми в ходе эксперимента.

Задания, которые должны были выполнить испытуемые, отчасти относились к ручному труду (например, склеивание коробочек или вылепливание фигурки из пластилина), отчасти — к решению интеллектуальных задач (выполнение математического

задания или отгадывание загадки); кроме того, были еще и задания другого характера (например, записать текст какого-нибудь стихотворения). Каждое отдельное задание должно быть не слишком коротким, чтобы у испытуемого было время действительно погрузиться в работу. Большинство заданий длились примерно 3—5 минут, лишь некоторые задания занимали 1—2 минуты или решались еще быстрее. Кроме того, надо было следить за тем, чтобы в течение сеанса испытуемому не встречалось двух похожих заданий.

2. Описание заданий

Ниже дано краткое описание всех заданий, использовавшихся в наших опытах. (Психологическая характеристика заданий, там, где она необходима, будет дана позднее.)

- Задание 1. *Записать стихотворение*, выбранное самим испытуемым.
- Задание 2. *Лепка*. Вылепить из пластилина любое животное.
- Задание 3. *Нарисовать вазу с цветами* по своему вкусу. Испытуемый не должен делать набросков или рисовать несколько ваз — только одну.
- Задание 4. *Начертить монограмму*:
- испытуемый должен один раз начертить свою монограмму.
 - испытуемый должен нарисовать несколько вариаций своей монограммы.
- Задание 5. *Писать печатными буквами*:
- испытуемый должен написать печатными буквами свое имя и адрес.
 - испытуемый должен переписать печатными буквами небольшой отрывок из книжки.
- Задание 6. *Копирование какой-нибудь корреляционной таблицы* (типа нашей табл. 2).
- Задание 7. *Начертить план* одного из кварталов Берлина (Университет — Унтер ден Линден — Замок).
- Задание 8. *Рисование крестиков*:
- заполнить крестиками эллипс (с осями 3 и 6 см).
 - заполнить крестиками лист бумаги.
- Задание 9. *Заполнение спирали кружочками*. На листе бумаги нарисована двойная спираль. Испытуемый должен всю ее заполнить мелкими кружочками.
- Задание 10. *Продолжение ячеек по образцу*. Испытуемый должен продолжать начатый орнамент из ячеек до тех пор, пока не заполнит весь листок бумаги (примерно половину обычного листа)⁴.
- Задание 11. *Нанизывание бусинок* на нитку. Бусинки отличаются друг от друга по цвету и величине, выбор узора оставлен на усмотрение испытуемого.
- Задание 12. *Наматывание ниток*. Испытуемый должен определенным образом непрерывно наматывать нитки с катушки на штырьки особой проволочной конструкции.

⁴ См.: Rupp H. Über optische Analyse // Psychologische Forschung. 1923. 4. S. 263.

- Задание 13. *Прокалывание дырочек*. В листке бумаги надо булавкой прокалывать рядами дырочки, на расстоянии 2—3 мм друг от друга.
- Задание 14. *Нумерование* большого количества листов бумаги.
- Задание 15. *Плетение*. Из проволоки надо сплести косичку длиной 20 см. Испытуемый должен сам измерять длину косички линейкой.
- Задание 16. *Плетение из серпантина*. Испытуемому дают 2 мотка узкой бумаги (серпантина) и он должен сплести из них гирлянду.
- Задание 17. *Корректурная проба*. Дается текст, в котором надо подчеркнуть все л и и.
- Задание 18. *Составить осмысленное предложение* из слов: облако, ненависть, проволока, стол.
- Задание 19. *Считать назад от 55 до 17*.

Задание 20. *Умножение*. Перемножить в столбик числа 5 457 и 6 337.

Задание 21. *Извлечь квадратный корень* из числа 18 769.

Задание 22. *Арифметическая задача*. Испытуемый должен найти пятизначное число, обладающее следующим свойством: если приписать к нему 1 сзади, оно будет в три раза больше, чем если приписать к нему 1 спереди.

Задание 23. *Загадка*.

- а) Найти и записать название немецкого города и фамилию немецкого писателя, начинающиеся с одной и той же буквы и состоящие из 7 букв.
- б) найти немецкого философа, немецкий город и немецкого актера, имена которых начинаются с одной и той же буквы. Количество букв в каждом слове задавалось черточками.

Задание 24. Написать названия 12 городов, начинающиеся на букву К.

Задание 25. *Решить задачу со спинками*:

- а) На столе выложены 9 квадратов из спичек, составляющие вместе 1 большой квадрат. Испытуемый должен убрать 4 спички так, чтобы осталось 5 квадратов.
- б) Задание 25а предъявляется испытуемому нарисованным на бумаге. Испытуемый должен так зачеркнуть 4 стороны маленьких квадратов, чтобы осталось 5 целых маленьких квадратов.

Задание 26. *Построить из складной линейки пятиконечную звезду*. В качестве образца в распоряжении испытуемого имеется рисунок.

Задание 27. *Тест на складывание*.

- а) Сложить фигуру из полоски бумаги⁵. Испытуемому дается уже сложенный образец, который он не имеет права разворачивать.
- б) Сложить шлем.

Задание 28. *Сплести стул*. Спичечный коробок разрезан на узкие полоски. Из этих полосок испытуемому нужно сплести стул.

Задание 29. *Вырезать спираль из большого листа бумаги*.

Задание 30. *Сделать коробочку с крышечкой*. В качестве орудий и материала в распоряжении испытуемого имеются: картон, ножницы, линейка и карандаш.

Задание 31. *Наклеивание*. Испытуемому дается небольшой рисунок размером с открытку и листок бумаги, на котором в беспорядке разными цветами нарисованы отдельные части этого рисунка. Обратная сторона листка бумаги покрыта клеем. Испытуемому нужно вырезать отдельные детали и наклеить их на соответствующее место рисунка.

Задание 32. *Упаковать коробку*. Сделать маленькую посылку из коробки из-под сигарет, бумаги и шпагата.

Задание 33. *Выпрямить проволоку*. Испытуемый должен распрямить проволоку, сложенную в виде банта.

⁵ Ср. Rupp H. Untersuchung zur Lehrlingsprüfung // Psychotechnische Zeitschrift. 1925. 2. Из этой же работы взяты задания 33 и 40.

Задание 34. *Задание с ковриком*.

- а) Испытуемый получает много маленьких (длиной 3—4 см) разноцветных кусочков бумаги разной формы. Эти кусочки он должен уложить так, чтобы получился узор для ковра.
- б) Сплести коврик из разноцветных полосок бумаги.

Задание 35. *Складывание из треугольников*. Испытуемый получает 30 треугольников, различных по форме и величине. У каждого треугольника есть парный, и если их сложить, то получится четырехугольник. Испытуемый должен выбирать одинаковые треугольники и складывать из них четырехугольники.

Задание 36. *Конструирование ландшафта*. Для выполнения этого задания испытуемый получает вырезанных из разноцветного картона животных, деревья, дома и людей.

- Задание 37. *Складывание мозаичной картины.* На небольшие кусочки фанеры разной формы и величины наклеены отдельные фрагменты картины. Испытуемый должен, пользуясь образцом, сложить из кусочков исходную картину.
- Задание 38. *Складывание открытки.* Открытка разрезана на кусочки неодинаковой формы. Испытуемому надо склеить из этих кусочков исходную открытку. Образца здесь нет.
- Задание 39. *Задание с шарами.* Испытуемый получает много разноцветных шаров, в которых в четырех местах по концам перпендикулярных друг другу диаметров просверлены отверстия, а также стержни, подходящие к этим отверстиям. Задача испытуемого состоит в том, чтобы сложить из этих шаров и стержней фигуру, нарисованную на листе бумаги.
- Задание 40. *Разворачивание флага.* Надо нарисовать флаг, развернув его в плоскости бумаги на 90, 180, 270 и 360 градусов.
- Задание 41. *Разборка* склеенного из картона домика.
- Задание 42. *Задание с кубиком.* Нарисовать эскиз кубика, стоящего на одной из своих вершин.
- Задание 43. *Сосчитать* большое количество крестиков, нарисованных на бумаге.

3. Опыты серии I

Испытуемому предъявляется 22 задания в следующем порядке: 1. Монограмма. 2. Задание со складной линейкой. 3. Наматывание ниток. 4. Нанизывание бусинок. 5. Стихотворение. 6. Спираль. 7. Тест на складывание. 8. Заполнение эллипса крестиками. 9. Задание со спичками. 10. Сделать коробочку. 11. Составление четырехугольников. 12. Обратный счет. 13. Рисование вазы. 14. Разворачивание флага. 15. Продолжение узора из ячеек. 16. Умножение. 17. Плетение стула. 18. Выпрямление проволоки. 19. Складывание коврика. 20. Плетение. 21. Загадка. 22. Печатание.

Поскольку каждый из испытуемых получал и те задания, которые он доводил до конца, и те, выполнение которых прерывалось, то разница в их запоминании не может быть объяснена индивидуальными особенностями испытуемых.

Однако, если бы у всех испытуемых прерывались одни и те же задания, то эта разница могла бы определяться особенностями самих *заданий*, независимо от того, доводится ли это задание до конца, или прерывается. Поэтому мы разделили всю совокупность заданий на две равные группы, *a* и *b*. Половина испытуемых доводила до конца задания группы *a*, другая половина — задания группы *b*, так что в конечном итоге каждое задание одинаково часто встречалось как в «законченном», так и в «незаконченном» виде.

(Ниже мы будем для краткости называть задание, доведенное до конца, «законченным», а задание, которое прерывается экспериментатором до его завершения, — «незаконченным».)

К группе *a* относятся задания: 1, 3, 6, 7, 10, 11, 13, 16, 17, 20, 22. Остальные задания относятся к группе *b*.

Результаты опытов представлены в табл. 1.

Таблица 1

Соотношение запомненных незаконченных и законченных заданий (ЗН/ЗЗ) в опытах первого типа. Данные представлены в порядке убывания коэффициента ЗН/ЗЗ у испытуемых

Ранг по <i>ЗН/ЗЗ</i>	Испы- туемые	Задания				Средние арифметические значения по группам			
		ΣZ	<i>ЗН</i>	<i>ЗЗ</i>	<i>ЗН/ЗЗ</i>	ΣZ	<i>ЗН</i>	<i>ЗЗ</i>	<i>ЗН/ЗЗ</i>
1	Wd.	7	6	1	6	9,1	7	2,1	3,5
2	Be.	9	7	2	3,5				
3	St.	13	10	3	3,3				
5	Jf.	8	6	2	3,0				
	M.	8	6	2	3,0				
	Eu.	12	9	3	3,0				
7	Pl.	7	5	2	2,5				
10	Paj.	9	6	3	2,0	10,8	7	3,8	1,9
	Gin.	9	6	3	2,0				
	Hf.	6	4	2	2,0				
	Pt.	15	10	5	2,0				
	Мl.	12	8	4	2,0				
14	Dm.	11	7	4	1,75				
	V.	11	7	4	1,75				
	Git.	11	7	4	1,75				
16	Dm. E.	13	8	5	1,6				
19	Мl. R.	15	9	6	1,5	13,3	7,8	5,5	1,4
	Jn.	10	6	4	1,5				
	Rm.	15	9	6	1,5				
	Gld.	10	6	4	1,5				
	Jic.	10	6	4	1,5				
23	Мl. E.	12	7	5	1,4				
	Kür.	19	11	8	1,4				
	Hn.	12	7	5	1,4				
25,5	Glk.	16	9	7	1,3				
	Jnk.	14	8	6	1,3				
28	Gl.	12	6	6	1,0	11,3	5,7	5,7	1,0
	Wit.	12	6	6	1,0				
	Schn.	10	5	5	1,0				
30,5	Sim.	11	5	6	0,8	9,0	4,0	5,0	0,8
	Fr.	9	4	5	0,8				
32	Sim.H.	7	3	4	0,75				
	Средне е арифме тически е	11,1	6,8	4,25	1,9⁶				

ΣZ = общее количество запомненных заданий;

ЗН = количество запомненных незаконченных заданий;

ЗЗ = количество запомненных законченных заданий;

ЗН/ЗЗ = отношение числа запомненных незаконченных заданий к числу запомненных законченных заданий.

⁶ Среднее арифметическое отношения *ЗН/ЗЗ* не равно отношению средних арифметических *ЗН* и *ЗЗ*.

Для того, чтобы выявилась разница в запоминании незаконченных и законченных действий, необходимо выбрать такую методику обработки результатов, которая позволит в возможно большей степени сгладить индивидуальные различия в качестве памяти отдельных испытуемых. Поэтому следует сравнивать, сколько незаконченных и сколько законченных заданий запомнил каждый из испытуемых, и определять не разницу этих величин, а их отношение.

Если бы законченные и незаконченные задания запоминались одинаково хорошо, то, поскольку оба типа заданий встречаются с одинаковой частотой, коэффициент отношения числа запомненных незаконченных заданий ($ЗН$) к количеству запомненных законченных заданий ($ЗЗ$) был бы равен 1.

Поэтому отклонение коэффициента ($ЗН/ЗЗ$) от 1 можно считать мерой лучшего или, наоборот, худшего воспроизведения незаконченных заданий. Если, например, коэффициент $ЗН/ЗЗ = 1,5$, это означает, что незаконченные задания запоминались на 50 % (по отношению к $ЗЗ$) лучше, чем законченные. При $ЗН/ЗЗ = 3$ незаконченные задания запоминались на 200 % лучше, чем законченные. Если коэффициент $ЗН/ЗЗ = 0,8$, это значит, что незаконченные действия запоминались на 20 % хуже, чем законченные.

Таблица 1 показывает нам, что *незаконченные задания воспроизводятся лучше, чем законченные*.

Среднее арифметическое значение $ЗН/ЗЗ$ составило в наших опытах 1,9, иначе говоря, *незаконченные задания запоминались на 90 % лучше, чем законченные*. Отклонения от среднего значения вверх достигают значения 6 (что соответствует лучшему запоминанию незаконченных действий на 500 %), отклонения вниз — лишь 0,75 (что соответствует худшему запоминанию незаконченных действий на 25 %).

Таблица 2

 $ЗН/ЗЗ$ для отдельных заданий в опытах типа I

Задание	$\Sigma З$	$ЗН$	$ЗЗ$	$ЗН/ЗЗ$
Рисование вазы ^	17	14(17)	3(15)	4,1
Проволока	10	8	2	4
Стихотворение	18	14	4	3,5
Загадка ^	19	15(17)	4(15)	3,3
Флаг	10	7	3	2,3
Коробочка ^	22	16(17)	6(15)	2,3
Счет	7	5	2	2,5
Спираль	15	10	5	2
Задание с ковриком	20	13	7	1,9
Складывание	13	8	5	1,6
Эллипс	21	13	8	1,6
Стул	18	11	7	1,6
Орнамент из ячеек ^	14	8(17)	6(15)	1,2
Треугольники	14	8	6	1,3
Складная линейка	21	12	9	1,3
Плетение косички	13	7	6	1,2
Печатание	17	9	8	1,1
Бусы	24	12	12	1
Наматывание ниток	14	7	7	1
Задание со спичками	19	9	10	0,9
Монограмма	17	8	9	0,9

Умножение [^]	12	5(15)	7(17)	0,8
Среднее арифметическое	16	9,8	6,1	1,9

[^] Это задание неодинаково часто встречалось в качестве законченного и в качестве незаконченного, поэтому при вычислении $3H/33$ необходимо $3H$ разделить на $\sum H$ (число в скобках), а 33 — на $\sum 3$ (число в скобках).

Преимущество незаконченных действий с точки зрения запоминания обнаруживается еще и в том, что из 32 испытуемых для 26 $3H/33 > 1$, для 3 испытуемых $3H/33 = 1$, и лишь для 3 испытуемых $3H/33 < 1$.

Пока мы воздержимся от детального обсуждения индивидуальных различий между испытуемыми. Лишь в конце второй части (глава VII) мы обратимся к вопросу о том, указывает ли коэффициент $3H/33$ на ту или иную характерную особенность данного индивида.

То, что незаконченные действия запоминаются значительно лучше, чем законченные, показывает и сравнение результатов для отдельных заданий (табл. 2). Из 22 заданий для 17 $3H/33 > 1$, для 2 заданий $3H/33 = 1$, и лишь для трех заданий $3H/33 < 1$.

Кривая частоты (табл. 3) показывает, как часто запоминалось испытуемыми определенное число законченных (пунктирная линия) и незаконченных (сплошная линия) заданий. Кривая частоты вспоминания незаконченных заданий сдвинута вправо — в сторону больших чисел.

Таблица 3

Кривая частоты воспроизведения незаконченных (сплошная линия) и законченных (пунктирная линия) заданий.



Очевидное преимущество незаконченных действий с точки зрения запоминания становится еще более явным, если учесть, что законченные действия оказываются в более выгодных условиях для запоминания, поскольку испытуемые в среднем занимались ими в течение более длительного времени.

Полученные результаты не могут быть объяснены случайными особенностями заданий, поскольку, как мы уже указывали, каждое задание встречалось одинаково часто и в качестве незаконченного, и в качестве законченного.

Перевес незаконченных заданий над законченными обнаружился не только в количестве запомненных заданий, но еще и в том месте, которое они занимали при перечислении заданий испытуемыми при опросе. В первую очередь испытуемые чаще всего называли именно незаконченные действия (табл. 4). Даже если скорректировать вычисления с учетом того, что незаконченные действия назывались испытуемыми чаще

(см. столбец со скорректированными значениями), окажется, что *незаконченные задания назывались на первом месте в три раза чаще*, чем законченные. На втором месте незаконченные задания также назывались существенно чаще, но далее это отношение менялось на противоположное. Таким образом, незаконченные задания не только лучше запоминались, но и *выступали при опросе на первый план во временной последовательности*.

Приведенные до сих пор таблицы содержат лишь задания, названные испытуемыми до паузы (см. выше). То, что включение заданий, называвшихся после паузы,

Таблица 4

Порядок вспоминания заданий 14 испытуемыми (опыты типа I)

Номер места, на котором вспоминалось задание	Нескорректированные значения		Скорректированные значения [^]	
	<i>H</i> -задания	<i>З</i> -задания	<i>H</i> -задания	<i>З</i> -задания
1	12	2	12	3,8
2	10	4	10	7,6
3	9	5	9	9,5
4	10	4	10	7,6
5	9	5	9	9,5
6	6	5	6	9,5
7	5	5	6	9,5
8	3	3	3	5,7
9	2	3	2	5,7
10	2	1	2	1,9
11	2	—	2	—
12	—	1	—	1,9

[^] Скорректированные значения показывают ту относительную частоту, с которой бы назывались на каждом месте законченные и незаконченные задания, если устранить различия общей частоты *ЗН* и *ЗЗ* (значения *ЗЗ* умножались на число 1,9, соответствующее коэффициенту *ЗН/ЗЗ*).

не меняет результаты сколько-нибудь существенным образом, показывает табл. 5. В ней для испытуемых, которые делали паузу, приведены оба значения (без учета заданий, называвшихся после паузы, и с учетом этих заданий).

При учете заданий, воспроизведенных после паузы, значение коэффициента *ЗН/ЗЗ* уменьшается очень незначительно и по-прежнему указывает на существенное превосходство незаконченных заданий (на 80 %).

Таблица 5

Значения *ЗН/ЗЗ* для одних и тех же испытуемых без учета и с учетом заданий после паузы (опыты типа I)

Испытуемые	До паузы				До и после паузы			
	$\sum Z$	<i>ЗН</i>	<i>ЗЗ</i>	<i>ЗН/ЗЗ</i>	$\sum Z$	<i>ЗН</i>	<i>ЗЗ</i>	<i>ЗН/ЗЗ</i>

Nd.	1	6	1	6,0	9	6	3	2,0
Eng.	12	9	3	3,0	13	9	4	2,25
M.	8	6	2	3,0	10	7	3	2,30
Pl.	7	5	2	2,5	9	7	2	3,50
Pog.	9	6	3	2,0	10	7	3	2,30
Ginsb.	9	6	3	2,0	12	7	5	1,40
Goto.	12	8	4	2,0	13	9	4	2,25
Hn.	6	4	2	2,0	13	8	5	1,60
D.	11	7	4	1,75	10	6	4	1,50
Get.	11	7	4	1,75	13	8	5	1,60
Lk.	10	6	4	1,50	11	7	4	1,75
R.	15	9	6	1,50	16	9	7	1,30
MI.	12	7	5	1,40	14	8	6	1,30
Gl.	12	6	6	1,0	15	6	9	0,70
Sim.	11	5	6	0,80	12	5	7	0,70
Среднее арифметическое	10,1	6,5	3,7	2,1	12	7,3	4,7	1,8

4. Опыты серии Ia

Чтобы перепроверить результаты опытов серии I, мы провели исследование с другим набором заданий и другими испытуемыми.

Задания были следующими: 1. Складывание мозаики. 2. Складывание из серпантина. 3. Составление четырехугольников. 4. Нанизывание бус. 5. Конструирование ландшафта. 6. Рисование крестиков. 7. Плетение стула. 8. Отгадывание загадки. 9. Наматывание ниток. 10. Тест на складывание. 11. Складывание коврика. 12. Фигура из складной линейки. 13. Склеивание коробочки. 14. Упаковка коробки. 15. Печатание. 16. Вырезание спирали. 17. Прокалывание дырочек. 18. Нумерование листков. 19. Записывание стихотворения. 20. Рисование.

В этой серии опытов проводилось прерывание работы таким же образом, как и ранее.

Коэффициент $3H/33$ оказался равным 2 (см. табл. 6), что почти совпадает с результатом серии I ($3H/33 = 1,9$).

Таблица 6

$3H/33$ в серии Ia

Ранг	Испытуемые	$\sum z$	$3H$	33	$3H/33$
1,5	K.	8	6	2	3
	B.	8	6	2	3
3,5	J.	11	8	3	2,7
	Sp.	11	8	3	2,7
5	W.	7	5	2	2,5
6,5	Gt.	10	7	3	2,3
	Pt.	10	7	3	2,3
8	L.	9	6	3	2,0

9	R.	11	7	4	1,75
10	M.	8	5	3	1,6
11	P.	10	6	4	1,5
12	H.	10	5	5	1,0
13	S.	13	6	7	0,9
14	Hk.	16	7	9	0,8
Среднее арифметическое		10	6,4	3,8	2

Весьма похожим оказалось и распределение испытуемых по разным значениям коэффициента $ЗН/ЗЗ$: из 14 испытуемых у 11 $ЗН/ЗЗ > 1$, у одного испытуемого $ЗН/ЗЗ = 1$, у 2 испытуемых $ЗН/ЗЗ < 1$.

Таким образом, серия Ia дала очень хорошее количественное и качественное подтверждение результатов, полученных в предшествовавшей серии: незаконченные задания запоминались в среднем в два раза лучше, чем законченные.

Количество запомненных каждым испытуемым заданий относительно невелико. Поэтому значение коэффициента $ЗН/ЗЗ$ существенно сдвигается даже при изменении количества заданий, запомненных испытуемым, всего на единицу. И хотя в силу этого нам следовало ожидать весьма сильного влияния «случайности», значения коэффициента у отдельных испытуемых с поразительной регулярностью показывают, что лучше запоминаются незаконченные задания.

5. Опыты серий II и IIa (групповые опыты)

Для дальнейшего подтверждения наших основных результатов рассмотрим данные двух групповых опытов, которые, в силу технических причин, должны были проводиться несколько иначе, чем индивидуальные.

Все задания (за исключением № 18) выполнялись письменно. Каждое из них предъявлялось испытуемым на отдельном листочке. Листочки с заданиями были сложены в конверт в таком порядке, что когда испытуемый открывал конверт, перед ним оказывалась обратная сторона листка с первым заданием. По команде экспериментатора испытуемые начинали выполнять первое задание. Когда они завершали это задание, или когда экспериментатор прерывал их, они должны были положить листок с заданием обратно в конверт. (Тем самым мы сразу достигали того, что задание убиралось с глаз испытуемых.)

Поскольку испытуемые работали с разной скоростью, то установить единый момент для прерывания действия было невозможно. Поэтому экспериментатор прерывал выполнение действия тогда, когда примерно половина всех испытуемых заканчивала выполнять задание.

После того как испытуемые убирали в конверт последнее задание, они должны были записать на отдельном листке (чтобы не создавать раздачей листков слишком сильного изменения ситуации, эти листы раздавались вместе с конвертами с заданиями в самом начале опыта), какие задания им попались. В случае паузы в ходе перечисления заданий, они должны были провести черту (чтобы обозначить место паузы), а затем продолжать записывать задания дальше. После опыта испытуемым задавались следующие вопросы, на которые они должны были ответить также письменно:

1. Как Вы объясняете себе прерывание выполнения заданий?
2. Что происходило в плане переживаний с предыдущим заданием, когда Вы начинали выполнять новое?
3. Доставил ли Вам опыт удовольствие?

Испытуемые получали следующие задания: 1. Печатание имени. 2. Рисование. 3. Задание со спичками. 4. Стихотворение. 5. Разборка домика. 6. Разворачивание флага. 7. Загадка. 8. Копирование корреляционной таблицы. 9. Умножение. 10. Заполнение спирали. 11. Тест на складывание. 12. Названия городов. 13. Рисование плана. 14. Составление пред-

ложения. 15. Складывание открытки. 16. Корректирующая проба. 17. Пересчитывание крестиков. 18. Плетение коврика. (Два последних задания предъявлялись лишь во втором групповом опыте.)

Результаты групповых опытов представлены в таблицах 7 и 8. В первом групповом опыте (со взрослыми) $ЗН/33 = 1,9$, во втором (со школьниками⁷) — $ЗН/33 = 2,1$.

Для 37 из 47 испытуемых первого группового опыта $ЗН/33 > 1$; для трех испытуемых $ЗН/33 = 1$; для 7 испытуемых $ЗН/33 < 1$. Для 36 из 46 испытуемых второго группового опыта $ЗН/33 > 1$; для 4 испытуемых $ЗН/33 = 1$; для 5 испытуемых $ЗН/33 < 1$.

Сопоставление заданий по коэффициенту $ЗН/33$ также показывает преимущественное запоминание незаконченных заданий: для 14 из 16 заданий первого группового опыта и для 17 из 18 заданий второго группового опыта коэффициент $ЗН/33$ оказался больше 1 (ср. также табл. 18).

Таким образом, и групповые опыты с их несколько измененными условиями продемонстрировали при запоминании значительное преимущество незаконченных заданий.

⁷ Я хочу выразить сердечную благодарность г-ну Малину, учителю 186-й Берлинской общеобразовательной школы, за его дружескую помощь.

Таблица 7

**$ЗН/33$ в первом групповом опыте (испытуемые — 47 студентов).
Среднее арифметическое $ЗН/33 = 1,9$**

Группа 1: $3H/33 > 1,5$		Группа 2: $1,5 > 3H/33 > 1$		Группа 3: $3H/33 = 1$		Группа 4: $3H/33 < 1$	
Испыт.	$3H/33$	Испыт.	$3H/33$	Испыт.	$3H/33$	Испыт.	$3H/33$
8	5,0	3	1,5	23	1,0	30	0,9
26	5,0	41	1,5	27	1,0	11	0,85
42	5,0	45	1,5	31	1,0	4	0,8
20	4,0	21	1,5	Среднее арифметическое 1		34	0,7
33	3,75	32	1,45			36	0,55
39	3,75	16	1,3			6	0,5
9	3,0	22	1,3			24	0,0
38	3,0	13	1,25			Среднее арифметическое 0,61	
14	2,5	44	1,25				
15	2,5	35	1,1				
47	2,5	Среднее арифметическое 1,4					
10	2,4						
19	2,2						
25	2,2						
1	2,1						
46	2,0						
7	1,9						
12	1,9						
29	1,8						
2	1,8						
17	1,8						
40	1,75						
37	1,7						
5	1,7						
28	1,7						
43	1,7						
18	1,6						
Среднее арифметическое 2,6							

Ниже мы увидим, что у маленьких детей (в возрасте от 5 до 10 лет) коэффициент $3H/33$ оказывается в среднем более высоким, чем у взрослых. Однако среднее значение $3H/33$ у четырнадцатилетних школьников в групповом опыте (табл. 8) превосходит средний результат студентов лишь очень незначительно (2,1 против 1,9). Таким образом, четырнадцатилетние школьники обнаруживают в этом эксперименте почти такое же поведение, как и студенты.

Таблица 8

**$3H/33$ во втором групповом опыте (испытуемые — 45 школьников 13—14 лет).
Среднее арифметическое $3H/33 = 2,1$**

Группа 1: $3H/33 > 1,5$		Группа 2: $1,5 > 3H/33 > 1$		Группа 3: $3H/33 = 1$		Группа 4: $3H/33 < 1$	
Испыт.	$3H/33$	Испыт.	$3H/33$	Испыт.	$3H/33$	Испыт.	$3H/33$
42	6	9	1,5	6	1	3	0,9
43	6	7	1,4	28	1	10	0,9
16	5	13	1,3	29	1	26	0,9
37	4,7	24	1,3	34	1	20	0,8
11	4	23	1,2	Среднее арифметическое 1		Среднее арифметическое 0,9	
19	4	32	1,2				
41	3,75	2	1,1				
14	3	35	1,1				
31	3	Среднее арифметическое 1,3					
22	2,5						
1	2						
5	2						
17	2						
38	2						
39	2						
40	2						
25	2						
21	1,9						
27	1,9						
44	1,9						
4	1,7						
15	1,7						
18	1,7						
33	1,7						
36	1,7						
8	1,6						
12	1,6						
30	1,6						
Среднее арифметическое 2,7							

Глава II. Теоретические возможности

Возникает вопрос: чем можно объяснить обнаруженное нами преимущество незаконченных заданий по сравнению с законченными?

Прежде чем перейти к обсуждению различных возможных объяснений, мы хотели бы несколько подробнее остановиться на поведении испытуемых при выполнении заданий и при их прерывании.

1. Ход опыта

а) Поведение испытуемых

Как правило, испытуемые стремились к тому, чтобы выполнить задания возможно лучше. При этом, насколько мы могли наблюдать, у испытуемых выделились три основные установки, характеризующие понимание заданий и их выполнение.

Свою работу испытуемые делали, побуждаемые либо:

- 1) чувством долга перед экспериментатором;
- 2) честностью;
- 3) самим содержанием задания.

Первая установка. Испытуемый чувствует себя обязанным «честно» вести себя в ходе опыта по отношению к экспериментатору. Психологически неискушенные испытуемые верят, что экспериментатор хочет в научных целях сравнить их работу с работой других испытуемых, и нуждается для этого в самых высоких результатах, на которые они способны.

Такие испытуемые видят в экспериментаторе человека, обладающего большим опытом работы с этими заданиями и ожидающего от них вполне определенных результатов; и они, как правило, стараются в возможно большей степени подстроиться под желания экспериментатора. Выполняя задания, они бросают на него взгляды, пытаясь по его поведению понять, доволен ли экспериментатор их работой. Например, один из испытуемых рассказал следующее: «Я заметил, что Вы были недовольны эллипсом, но я не знал, были ли мои крестики слишком большими для Вас, или чересчур маленькими». Другой испытуемый отмечает: «Я хотел определить по выражению Вашего лица, достаточно ли шлем хорош для Вас».

Во многих случаях такое подстраивание под экспериментатора проявлялось в прямых вопросах или обращениях за советом, например: «Как Вы считаете, мне стоит взять зеленые или красные бусины?»; «Вы хотели бы, чтобы крышка закрывалась плотнее, или Вас устроит, если я оставлю ее так? ...»

Вторая установка. Нередко испытуемые верили, что в опытах испытываются их способности, и хотели поэтому в полной мере продемонстрировать свой «практический интеллект». (Этот термин использовался в самоотчетах многих испытуемых). Такие испытуемые часто осведомлялись, как выполнили данное задание другие, и нередко отмечали: «Наверное, никто не действовал так глупо, как я!», или: «Я не силен в рисовании. Мне было неприятно показывать это Вам». В случае правильного решения или удачного выполнения задания такие испытуемые радовались, приободрялись, иногда смеялись.

Это желание себя показать, временами соединявшееся со своеобразным стремлением испытать свои силы, побуждало испытуемых стараться выполнить задание как можно лучше без какой бы то ни было посторонней помощи, в частности, со стороны экспериментатора. (Таким образом, испытуемые этой группы вели себя по отношению к экспериментатору существенно более самостоятельно, чем испытуемые первой группы). Мы встречаемся здесь с одним из случаев *личного интереса* при так называемых лабораторных опытах.

Третья установка. В этом случае все решалось не подстройкой под экспериментатора и не собственным честностью испытуемого, а самим заданием, побуждающим испытуемого работать над ним («побудительностью предметов»⁸) и «надлежащим образом» его выполнить (например, сделать круг как можно более ровным, и т.п.). Так, одна из испытуемых, лепя собаку из пластилина, сказала: «У таксы не должен быть такой длинный хвост, и совсем не потому, что экспериментатор может подумать, что я не умею лепить, нет, такса сама на меня за такой хвост обидится». И испытуемая долго возится, укорачивая хвост вылепленного животного. Таким образом, сам предмет вызывает здесь потребность выполнить задание или улучшить получившийся продукт, исходя из объективных критериев.

⁸ См.: Левин К. Намерение, воля и потребность. <Наст. изд. С. 94-164>

б) Поведение экспериментатора

Здесь стоит обратить внимание на то, насколько значимо для испытуемых поведение экспериментатора, и предостеречь его от так называемого чисто «пассивного поведения».

При проведении психологических опытов обычно предписывается, чтобы экспериментатор сообщал испытуемому определенную, для всех одну и ту же (по возможности, дословно) инструкцию, а в остальном вел себя возможно более пассивно.

Однако в действительности это «пассивное поведение» экспериментатора может столь же сильно воздействовать на происходящее, как и «активное» вмешательство с его стороны. Например, в наших опытах оно может приводить к следующему: на испытуемых, работающих из «чувства долга», которые подстраиваются под желания экспериментатора и «с открытым сердцем» спрашивают у него совета, всегда ровная, заранее предписанная манера держаться может воздействовать как строгое поведение надзирателя и может заставить отказаться от их первоначальной установки. Помимо этого, испытуемый, ведущий себя непринужденно, воспринимает «пассивное» поведение экспериментатора как крайне неестественное и может даже испугаться. Тогда он станет сдержанным, молчаливым и скрытным, экспериментатор не получит никаких комментариев, и при известных условиях весь опыт в целом может стать безжизненным и непонятным.

Короче говоря, «пассивное поведение» экспериментатора придает всему эксперименту отчасти неестественный характер, а также искажает и стирает исходную установку испытуемого. Тем самым оно может приводить к весьма сильному, временами весьма нежелательному воздействию на ход эксперимента.

В описываемых здесь опытах экспериментатор пытался вести себя возможно более в духе той, обычно вполне явной и очевидной, установки, которую он обнаруживал у испытуемого, и не вызывать никаких дополнительных осложнений. В частности, имея дело с испытуемыми, побуждаемыми чувством долга, экспериментатор действительно выражал те или иные желания и давал вполне конкретные указания; например: «Да, зеленые бусины мне больше нравятся». При работе с испытуемыми, которыми двигало честолюбие, экспериментатор делал «каменное лицо экзаменатора» для подкрепления испытуемого в его исходной установке, что эксперимент связан с тестированием интеллекта. С испытуемыми же, которых стимулировало само содержание задания, экспериментатор вел себя действительно пассивно и избегал делать какие-либо замечания, поскольку эти испытуемые воспринимали пассивность экспериментатора как адекватную ситуацию.

Таким образом, экспериментатор вел себя не одним и тем же заранее установленным образом, но его поведение было обусловлено установкой испытуемого и ей соответствовало. Такое гибкое поведение экспериментатора при проведении эксперимента, стремящееся учесть не поверхностные взаимосвязи, а каузально-динамические зависимости, с нашей точки зрения, необходимо именно для того, чтобы создать равные условия для различных испытуемых.

При этом мы не всегда строго придерживались определенной словесной формулировки, но стремились к тому, чтобы испытуемый как можно точнее понял *смысл* задуманной нами инструкции. Вполне понятно, что для этого надо было с разными испытуемыми вести себя несколько по-разному.

в) Выполнение за доний и их завершение

Получив инструкцию, испытуемый приступал к работе. Заданиями, которые должны были быть закончены, испытуемый мог *заниматься столько, сколько ему хотелось* — до тех пор, пока он *сам* не передавал их экспериментатору в качестве законченных.

Такое ожидание со стороны экспериментатора безусловно целесообразно, поскольку задание, которое ему кажется законченным, испытуемый может ощущать недоделанным.

Бывает, например, так: ваза и цветы превосходны, бумажный шлем сложен, однако испытуемый все еще медлит над заданием — украшает и улучшает его (например, заштриховывает тень от вазы, удлиняет или укорачивает хвост у вылепленного из пластилина животного), и только после этого вручает свою работу экспериментатору. Можно было бы ожидать, что после улучшения испытуемый считает задание законченным и в качестве такового передаст его экспериментатору. Однако это не всегда так. Нередко после завершения задания испытуемый должен еще нанести *завершающий штрих*, допустим, поставить последнюю точку в письменном задании или завязать узел при нанизывании бус. Иногда испытуемые делают еще и какой-нибудь заключительный жест, например, энергично придвигают задание к экспериментатору.

г) Прерывание заданий

В описывавшихся до сих пор опытах прерывание работы происходило следующим образом. Со словами: «А теперь сделайте, пожалуйста, вот это!», экспериментатор подавал испытуемому новое задание.

В первый раз испытуемые нередко бывали поражены и удивленно смотрели на экспериментатора. При последующих прерываниях испытуемые *больше не удивлялись*. Их изумление проходило, поскольку раньше или позже каждый испытуемый находил какое-либо «объяснение» удивившему его факту прерывания. В самоотчетах они отмечали: «Вы хотели посмотреть, могу ли я сосредоточиваться», или: «Вы прерывали меня, когда видели, выбрал ли я правильный способ выполнения задания, или неверный». Лишь в нескольких случаях испытуемые восприняли прерывание не как несущественное для хода опыта событие, а как его истинную цель.

Однако нахождение объяснения вовсе не означает, что испытуемый согласен с прерыванием. Напротив, испытуемые обычно встречали прерывание в штыки. У некоторых из них это *сопротивление* доходило до того, что они отказывались отдать работу, даже когда экспериментатор настойчиво ее требовал. Иногда реакцию испытуемых можно было оценить как состояние аффекта.

Поскольку прерывание имело свой смысл лишь тогда, когда оно вызывало у испытуемого ощущение незаконченности работы, то оно осуществлялось, как правило, в тот момент, когда у экспериментатора складывалось впечатление, что испытуемый максимально погружен в работу. Такие моменты мы называем «*точками наиболее сильного контакта испытуемого с заданием*». Такие точки максимального контакта с заданием обычно наблюдались в тот момент, когда испытуемый уже увидел, *как* сделать то, что требуется, но еще не вполне понял, как будет выглядеть результат. Пример: испытуемая лепит из пластилина собаку. Она замечает, что у нее уже получилось четвероногое существо, обладающее даже какой-то «собакоподобностью». Однако еще остается опасность того, что она собьется с верного пути, что вместо задуманной собаки получится кошка. В такой момент контакта с заданием его завершение уже видится испытуемому близким и достижимым. Ситуация полна надежд, но в то же время остается еще опасной. Задание ни в коей мере нельзя считать «в основном законченным», как это временами бывает незадолго до его завершения.

д) «Полуспонтанные» высказывания испытуемых

Определить благоприятный для прерывания момент обычно бывает довольно легко, поскольку испытуемые в большинстве случаев находятся с экспериментатором в дружеских отношениях. Благодаря непринужденности ситуации испытуемые часто сами комментируют происходящее. Кроме того, экспериментатор может время от времени осведомляться, насколько они продвинулись в выполнении задания. В контексте всей ситуации этот вопрос воспринимается не как выпрашивание, а как выражение естественного интереса со стороны экспериментатора. И ответ, который дает испытуемый, следует понимать не как самонаблюдение в собственном смысле слова, но как его «*полуспонтанное высказывание*».

Ценность «полуспонтанных высказываний» такого рода заключается в том, что они позволяют достичь более глубокого понимания реально происходящих процессов, не нарушая и не искажая хода опыта. Испытуемый здесь не описывает свои переживания задним числом с «позиции наблюдателя», а непосредственно реагирует на ситуацию и тем самым раскрывает ее характер.

Помимо этого, как мы уже упоминали выше, по окончании опыта испытуемые писали отчеты.

2. Теория значимости или эмоциональной окраски и ее опровержение (опыты серий III и IIIa)

Как показывают поведение испытуемых и их самонаблюдения, прерывание работы не безразлично для них. Поэтому акт прерывания может способствовать эмоциональной окраске задания или усиливать его значимость вследствие испытанного шока. Можно было бы также предположить, что незаконченные задания потому запоминаются лучше, что им присуща более интенсивная эмоциональная окраска и благодаря этому они сильнее персеверируют⁹, чем законченные.

Согласно этой гипотезе, незаконченные действия уже в момент *осуществления* оказываются в более благоприятном с точки зрения запоминания положении, чем законченные действия. Благодаря акту прерывания незаконченное действие в целом получает более сильную эмоциональную окраску¹⁰. И эта *более сильная окраска в момент переживания* проявляется позднее при опросе.

В наших опытах речь не идет о выяснении общего вопроса о том, запоминаются ли эмоционально окрашенные или связанные с испытанным шоком задания лучше, чем нейтральные. Речь здесь идет лишь о том, является ли этот фактор в нашей ситуации решающим, то есть запоминались ли незаконченные действия лучше закон-

⁹ Согласно Аху, все условия, «которые, при прочих равных обстоятельствах, приводят к повышению концентрации внимания, влекут за собой и повышение персеверативного эффекта ...» {*Ach N. Zur Lehre von der Perseveration // Ergänzungsband, d. Zeitschr. F. Psychol. 12. S. 200. Cp. Passarge, Perseveration und Determination // Ibidem. S. 62; Kiihlet. Perseveration von Vorstellungen und Vorstellungselementen//Ibidem. S. 117*).

¹⁰ О лучшем запоминании эмоционально окрашенных переживаний ср. *Peters W., Nemecek O. Massenversuche iiber Erinnerungsassoziationen // Fortschritte der Psychologie 2.*

ченных именно потому, что благодаря прерыванию они обладали эмоциональной окраской или были связаны с эффектом шока.

Для того, чтобы получить принципиальную возможность выяснить, вызывается ли преимущество незаконченных действий при запоминании их эмоциональной окрашенностью или какой-либо другой окрашенностью, вытекающей из акта прерывания, мы должны построить опыт так, чтобы и часть *законченных* заданий получила окраску

такого же рода. Для этого мы часть заданий сначала прерывали, но позднее, все еще в ходе экспериментального сеанса и до опроса, давали возможность их завершить.

Согласно рассматриваемой гипотезе, эти сначала прерванные, а через некоторое время доведенные до конца действия, которые мы будем называть $(H+3)$ -действиями, должны запоминаться по меньшей мере столь же хорошо, как и незаконченные действия, поскольку они получили точно такую же окраску, связанную с актом прерывания. Кроме того, в силу фундаментальных законов памяти эти $(H+3)$ -действия должны запоминаться даже еще лучше, поскольку, в дополнение к тому, что они получили эмоциональную окраску, они встречаются в ходе опыта *два* раза, то есть характеризуются большей частотой повторения.

Таким образом, следовало бы ожидать, что в наилучшей позиции для запоминания находятся $(H+3)$ -действия, за ними следуют H -действия, и хуже всего запоминаются 3 -действия ($3(H+3) > 3H > 33$).

Техническое осуществление такого рода эксперимента натолкнулось на существенные трудности: дело в том, что когда прерывается действие a , затем прерывается действие b , затем доводится до конца a , и т.д., испытуемый приходит в полнейшее замешательство. Он раздражается и нервничает, у него складывается ощущение, что ни одного действия он не может довести до конца, но должен просто «заниматься» чем-то хаотичным без какой бы то ни было цели. Одна из испытуемых сказала: «У меня было ощущение, что я просто проигрываю разрозненные кусочки действий». Другой испытуемый вскочил с места и отказался работать дальше.

Поэтому мы должны были перейти к тому, чтобы между прерыванием действия и его завершением вместо других действий делать паузу. Экспериментатор притворяется, что ищет материал для следующего действия, но не может его сразу найти и затем прерывает паузу словами: «А пока закончите это задание». Тем самым все подавалось так, что ситуация в целом оставалась для испытуемого вполне естественной.

Эффект прерывания оставался для испытуемого одним и тем же как в случае $(3+Я)$ -заданий, так и в случае просто незаконченных заданий, поскольку испытуемые не имели возможности предвидеть, будет ли прерванное действие позднее доведено до конца. А связанное с некоторым замешательством возобновление действия должно было лишь еще более усилить эмоциональную окраску задания.

Эксперименты серии III

Испытуемые получали следующие 18 заданий: 1. Складывание мозаики. 2. Наклеивание. 3. Фигура из складной линейки. 4. Задание с шарами. 5. Складывание шлема. 6. Вырезание спирали. 7. Рисование вазы. 8. Печатание имени. 9. Нанизывание бус. 10. Лепка. 11. Отгадывание загадки. 12. Складывание открытки. 13. Записывание стихотворения. 14. Тест на складывание. 15. Складывание коврика. 16. Плетение стула. 17. Конструирование ландшафта. 18. Изготовление коробочки.

Девять из этих заданий были сначала прерваны экспериментатором, а позднее доведены до конца ($(H+3)$ -действия). Вторая половина действий (H -действия) оставалась незаконченной.

Опрос и запись самонаблюдений проводились так же, как и в серии I.

Таблица 9

$3H/3(H+3)$ в серии III

Испытуемые	13	$3H$	$3(H+3)$	$3H/3(H+3)$
St.	8	6	2	3
Wat.	12	9	3	3
Bl.	3	3	1	3

D.	9	6	3	2
So.	11	7	4	1,75
Hd.	11	7	4	1,75
E.	8	5	3	1,7
Fl.	10	6	4	1,5
Pl.	7	4	3	1,3
B Ik.	11	6	5	1,2
Mz.	11	6	5	1,2
Kt.	11	5	6	0,8
Среднее арифметическое	9,2	5,7	3,5	1,85

Как видно из табл. 9, задания, которые сначала были прерваны, а потом завершены ($H+3$), запоминались не лучше незаконченных заданий, а хуже их. В целом ($H+3$)-задания по результатам опроса не отличались от заданий, законченных без какого бы то ни было прерывания.

Даже количественно среднеарифметическое значение $3H/3(H+3)$ (равное 1,85) хорошо согласуется со среднеарифметическим значением $3H/33$ предшествовавших серий (серия I: $3H/33 = 1,9$). Из 12 испытуемых лишь у одного $3H/3(H+3) < 1$.

Таким образом, лучшее запоминание незаконченных заданий по сравнению с законченными в наших основных опытах не может быть объяснено эмоциональной окраской или какими-либо другими метками, которыми сам акт прерывания помечает незаконченные задания.

Для того, чтобы обоснование этого тезиса опиралось не только на статистическое сравнение среднеарифметических значений групп, состоящих из разных испытуемых, но чтобы мы имели возможность непосредственно сравнивать коэффициент $3H/3(H+3)$ с коэффициентом $3H/33$ тех же самых испытуемых, мы провели еще одну, несколько видоизмененную серию опытов.

Серия опытов IIIa

В этой серии опытов одна треть заданий у каждого испытуемого спокойно доводилась до конца (3), одна треть оставалась незаконченной (H), и одна треть сначала прерывалась, а потом доводилась до конца ($H+3$)-задания).

Чтобы нивелировать влияние индивидуальных особенностей заданий, все они были разделены на три группы: а, б и с, по шесть заданий в каждой группе. Все испытуемые также были разделены на три группы А, В и С. Каждая группа испытуемых получала в качестве законченных, незаконченных и ($H+3$) разные группы заданий, так что, в конечном счете, каждое из заданий одинаково часто встречалось в качестве законченного, незаконченного и ($H+3$).

Таблица 10

$3H/33$ и $3H/3(H+3)$ в опытах третьей серии

Испытуемые	3	3H	33	3(H+3)	$3H/33$	$3H/3(H+3)$
A	7	5	1	1	5	5
B	9	5	2	2	2,5	2,5
C	10	5	2	3	2,5	1,6
D	8	4	2	2	2	2

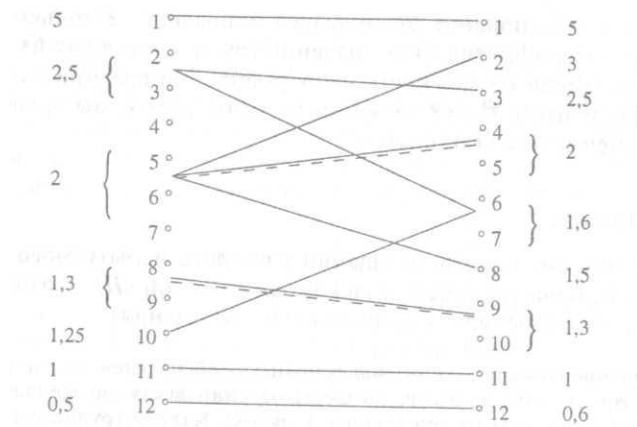
E	12	6	3	3	2	2
F	11	6	3	2	2	3,0
G	13	6	3	4	2	1,5
H	10	4	3	3	1,3	1,3
I	10	4	3	3	1,3	1,3
J	12	5	4	3	1,25	1,6
K	12	4	4	4	1	1
L	9	2	4	3	0,5	0,6
Среднее арифметическое	10	4,7	2,8	2,75	1,94	1,9

Как показывает табл. 10, $(H+3)$ -действия запоминаются ничуть не лучше законченных, но с весьма высокой точностью $3(H+3) = 33$ (среднее арифметическое $3(H+3) = 2,75$, среднее арифметическое $33 = 2,8$). Средние арифметические значения коэффициентов $3H/3(H+3)$ и $3H/33$ также оказались практически равны (1,9 и 1,94).

Такое совпадение обнаруживается не только в средних значениях величин, но постоянно соблюдается для каждого испытуемого. Если расположить испытуемых в соответствии с их рангами по $3H/3(H+3)$ и по $3H/33$, то мы обнаружим очень хорошую положительную корреляцию (табл. 11). Средний сдвиг ранговых мест составляет 12,5 %, коэффициент корреляции $r = 0,8$.

Таблица 11

Ранговые места испытуемых по $3H/33$ и $3H/3(H+3)$



Средний сдвиг ранговых мест составляет 12,5%. Коэффициент корреляции по Спирмену $r = 0,8$.

Совпадение значений $3H/33$ и $3H/3(H+3)$ тем более поразительно, что сами числа здесь невелики и увеличение числителя или знаменателя на 1 легко могло бы изменить значение дроби.

Таким образом, серия опытов Ша весьма точно подтвердила результаты серии III а именно: преимущество незаконченных заданий не связано с шоковым эффектом, или с эмоциональной окраской, или с какой-нибудь иной особой значимостью незаконченных действий, обусловленной актом прерывания.

3. Вопрос о преднамеренном запоминании незаконченных действий (опыты серии IV и IVa)

Если дело заключается не в создаваемой актом прерывания эмоциональной окраске или особой значимости, то напрашивается еще одно предположение: допустим, испытуемый думает, что по условиям эксперимента прерванное действие должно быть закончено позднее, и прерывание является лишь временным. Тогда испытуемый мог бы прилагать специальные усилия, чтобы получше запомнить прерванные задания. В этом случае причиной лучшего запоминания незаконченных действий была бы не эмоциональная окраска, но вызванное актом прерывания *намерение* испытуемого *запомнить* незаконченные задания. Известно, что намерение выучить что-то существенно улучшает запоминание".

Если бы гипотеза о том, что лучшее запоминание незаконченных действий объясняется намерением испытуемого «все это потом закончить», была верна, то можно было бы добиться увеличения коэффициента $ЗН/ЗЗ$ инструкцией, четко указывающей на последующее завершение всех заданий. И напротив, если инструкция будет так же четко запрещать такого рода последующее завершение заданий, то можно ожидать снижения коэффициента $ЗН/ЗЗ$.

Для проверки этой гипотезы были проведены две серии опытов (IV и IVa) с различными инструкциями при прерывании.

Испытуемые получали следующие 20 заданий: 1. Спираль. 2. Монограмма. 3. Загадка. 4. Разборка домика. 5. Тест на складывание. 6. Загадка. 7. Кресты. 8. Печатание. 9. Перенос флага. 10. Коврик. 11. Рисование. 12. Задание со спичками. 13. Умножение. 14. Арифметическое задание. 15. Изготовление коробочки. 16. Считать назад от 55 до 17. 17. Прокалывание дырочек. 18. Складывание шлема. 19. Наматывание ниток. 20. Корректирующая проба. 21. Плетение стула. 22. Фигура из складной линейки.

В опытах серии IV мы специально *подкрепляли* (или создавали) убеждение испытуемых в том, что экспериментатор позднее даст закончить задание. Инструкция гласила: «Сейчас сделайте, пожалуйста, вот это задание (давалось следующее задание), а прерванное задание мы *закончим* позднее».

¹¹ Как показывают исследования Алла, те люди, которые при заучивании материала знают, что проверка состоится лишь через достаточно длительный промежуток времени, лучше удерживают в памяти выученное, чем те испытуемые, которые заучивают материал на короткое время. Хотя в наших опытах речь и не шла о заучивании, однако знание того, что к незаконченным заданиям надо будет вернуться еще раз, могло вызывать более сильное запечатление незаконченных действий. (Впрочем, Алл также попытался для объяснения своих результатов обратиться к понятию напряжения. См. об этом ниже.) *Aall*, Ein neues Gedachtnisgesetz? // Zeitschrift fur Psychologie. u. Physiologie der Sinnesorgane. 66; *Kiihn*, Liber Einprägen durch Lesen und Rezitieren // Zeitschrift fur Psychologie. 68.

Таблица 12

$ЗН/ЗЗ$ в серии IV. (Инструкция: «Позднее мы эти задания закончим»)

Испытуемые	$ЗН$	$ЗЗ$	$ЗН/ЗЗ$	Средние значения			
				$З$	$ЗН$	$ЗЗ$	$ЗН/ЗЗ$

XII	9	3	3	} 10,2	7,5	2,75	2,7
II	8	3	2,7				
IX	8	3	2,7				
VI	5	2	2,5				
III	10	6	1,7	} 12,2	7,7	4,7	1,6
VII	8	5	1,6				
VIII	5	3	1,6				
I	7	6	1,1	} 14,4	7,7	6,7	1,11
V	9	8	1,1				
XI	7	6	1,1				
IV	7	7	1	14	7	7	1
X	7	9	0,8	16	7	9	0,8
Среднее арифметическое	7,5	5	1,7				

Таким образом, следовало ожидать, что преимущество незаконченных заданий будет в этой серии еще большим.

Однако в действительности, как видно из табл. 12, *преимущество незаконченных заданий не увеличилось*: среднее значение $ЗН/ЗЗ = 1,7$, в то время как в предыдущих опытах оно было равно 1,9.

Серия опытов IVa должна была, напротив, исключить всякую веру испытуемых в желание экспериментатора позднее завершить прерванные задания. Прерывание действия сопровождалось словами: «Достаточно! Это задание Вы больше не будете

Таблица 13

ЗН/ЗЗ в серии IVa. (Окончательное прерывание)

Испытуемые	ЗН	ЗЗ	ЗН/ЗЗ	Средние значения	
				сред, арифм. ЗН	сред, арифм. ЗЗ
V	9	3	3	} 6,2	2,6
IV	6	2	3		
VIII	8	4	2		
X	4	2	2		
XII	4	2	2		
VI	7	4	1,75	} 6,6	4,2
XI	7	4	1,75		
VII	5	3	1,6		
I	7	5	1,4		
II	7	5	1,4		
III	6	5	1,2	6	5
IX	4	5	0,8	4	5
Среднее арифметическое	6,2	3,7	1,8		

выполнять». Таким образом, в противоположность предшествующей серии опытов, испытуемому ясно показывали, что экспериментатор не собирается заканчивать это задание.

Испытуемые получали следующие задания: 1. Складывание мозаики. 2. Фигура из складной линейки. 3. Наклеивание. 4. Задание с шарами. 5. Тест на складывание. 6. Вырезание спирали. 7. Рисование. 8. Печатание имени. 9. Нанизывание бус. 10. Загадка. 11. Лепка. 12. Орнамент из ячеек. 13. Стихотворение. 14. Складывание коврика. 15. Задание со спичками. 16. Конструирование ландшафта. 17. Изготовление коробочки. 18. Умножение.

Результаты (табл. 13) вновь показывают отсутствие разницы в коэффициенте $ЗН/ЗЗ$. Среднее значение $ЗН/ЗЗ$ (1,8) и в этой серии опытов соответствует среднему значению $ЗН/ЗЗ$ в основной серии (1,9). Ожидавшегося согласно указанной выше гипотезе *уменьшения* преимущества незаконченных заданий *не наблюдалось*.

Таким образом, преимущество незаконченных действий не обусловлено убеждением испытуемого, что *экспериментатор хочет* впоследствии довести незаконченные действия до конца, и степень преимущества незаконченных действий не зависит от этого фактора.

4. Неудовлетворенная в момент перечисления квазипотребность

Итак, оказалось, что преимущество незаконченных действий нельзя объяснить ни создаваемой актом прерывания значимостью или эмоциональной окраской, ни намерением испытуемого запомнить те действия, которые не были закончены.

Решение проблемы, по-видимому, надо искать в другом. Существенное значение имеют не переживания, маркирующие незаконченное действие во время его выполнения и прерывания, но, в гораздо большей степени, те силы, которые продолжают существовать к моменту опроса. Описанные выше специальные серии доказывают, что важен не акт прерывания как таковой, а *законченность* или *незаконченность* задания. Поэтому нам надо выяснить, какие реальные психологические различия между законченными и незаконченными заданиями существуют в момент опроса.

В тот момент, когда испытуемый, следуя инструкции, намеревается выполнить задание, возникает квазипотребность, сама по себе побуждающая его к завершению этого задания¹². С динамической точки зрения этот процесс соответствует возникновению напряженной системы, которая стремится к разрядке. А завершение задания оказывается разрядкой этой напряженной системы или удовлетворением квазипотребности. Когда задание прерывается, сохраняется остаточное напряжение, квазипотребность остается неудовлетворенной.

Естественным способом удовлетворения этой потребности было бы завершение прерванного задания. И действительно, когда незаконченная работа по недосмотру экспериментатора остается лежать на столе, испытуемые часто берутся за нее, чтобы ее закончить¹³.

У маленьких детей, у которых $ЗН/ЗЗ$ намного выше, чем у взрослых, потребность закончить действие и, следовательно, *тенденция к возобновлению действия* также намного сильнее. Нередко наблюдались случаи, когда дети приходили к экспери-

¹² См.: Левин К. Намерение, воля и потребность. <Наст. изд. С. 94-164>

¹³ Ovsiankina M. Die Wiederaufnahme von unterbrochenen Handlungen // Psychologische Forschung. 1928. 11.S. 302-379. См. также: Левин К. Намерение, воля и потребность. <Наст. изд. С. 94-164>

ментатору через два или три дня после опыта и просили разрешения закончить задание. (Является ли задание приятным или интересным, почти не играет роли; все решает стремление к завершению действия. Это видно из того обстоятельства, что мы ни разу не

наблюдали случаев, когда ребенок хотел бы повторить законченное, пусть и очень интересное, задание.)

В наших опытах естественный путь разрядки напряженных систем, а именно, завершение действия, был запрещен экспериментатором, так что напряжение сохранялось. И если решающими для полученных нами результатов оказались не переживания, связанные с самим актом прерывания, а фактическая незавершенность действия к моменту опроса, то это означает, что *сохранившаяся квазипотребность служит также и причиной преимущества незаконченных действий при запоминании*.

Значит, напряжение потребностного типа не только непосредственно побуждает к завершению задания, но и имеет своим следствием преимущество при последующем припоминании. И это припоминание играет здесь роль *индикатора существования напряжения потребностного типа*.

То, каким образом такого рода напряжения должны проявляться в процессах припоминания, обладающих совсем другой природой, можно будет вывести лишь из общей теории психической динамики, которой предстоит, в частности, решить, является ли процесс припоминания одновременно и разрядкой соответствующего напряжения.

Мы видим, что решающее значение для лучшего запоминания незаконченных действий имеет не переживание, окрашивающее задание в момент прерывания, но совокупность сил, действующих в момент опроса.

Однако напряжения потребностного типа, связанные с выполнявшейся ранее работой, вовсе не единственный среди этих сил динамический фактор. Ведь есть еще и инструкция экспериментатора перечислить задания, благодаря которой у испытуемого возникает *стремление к воспроизведению*, то есть квазипотребность перечислить все задания.

Итак, общая ситуация при опросе в конце опыта с динамической точки зрения выглядит следующим образом: у испытуемого имеется возникшая благодаря инструкции квазипотребность перечислить все задания, а наряду с ней существует ряд квазипотребностей, связанных с незаконченными действиями, а именно неудовлетворенные напряжения потребностного типа.

То, в какой степени эти напряжения влекут за собой преимущество незаконченных заданий при их воспроизведении, должно зависеть от *соотношения сил* обоих этих основополагающих факторов. Если господствующее положение занимает вызванное инструкцией стремление к воспроизведению, то *относительное* преимущество незаконченных заданий должно отступить на второй план (*ЗН* должно быть примерно равно *ЗЗ*). С другой стороны, чем слабее выражено намерение перечислить все задания, тем в более явном виде должно выступить относительное преимущество незаконченных заданий, основывающееся на соответствующих им квазипотребностях. В этом случае степень преимущества незаконченных действий по сравнению с законченными будет, в основном, зависеть лишь от силы квазипотребности, отличающей у данного конкретного испытуемого незаконченные действия от законченных.

Таким образом, возникают два вопроса: 1. Вопрос о значении стремления к воспроизведению при перечислении; и 2. Вопрос о природе и строении напряжений потребностного типа, связанных с незаконченными действиями.

Глава III. Стремление к воспроизведению и ситуация опроса

1. Стремление к воспроизведению и коэффициент *ЗН/ЗЗ*

Предположим, что сильно выраженное стремление к воспроизведению снижает относительное преимущество незаконченных заданий даже при сохранении напряжений потребностного типа. Тогда разделение испытуемых в соответствии с величиной их коэффициента $ЗН/ЗЗ$ должно показать, что снижение коэффициента $ЗН/ЗЗ$ происходит в результате не худшего запоминания незаконченных действий ($ЗН$), а *лучшего запоминания законченных действий* ($ЗЗ$).

Таблица I, а также таблицы 12 и 13 показывают (см. средние значения в правых столбцах), что, действительно, для испытуемых и с высоким, и с низким коэффициентом $ЗН/ЗЗ$ значение $ЗН$ примерно одинаково и равно 7.

Для испытуемых, имеющих коэффициент $ЗН/ЗЗ$ меньше или равный 1, это уже не так. То есть этим испытуемым присущи не сильное стремление к воспроизведению, но слабые квазипотребности, связанные с незаконченными действиями, что и приводит к снижению $ЗН$ (см. далее).

Таким образом, различие коэффициентов $ЗН/ЗЗ$ обуславливается, в целом, различным количеством запомненных законченных заданий ($ЗЗ$). В то время как для испытуемых первой группы (для которых значения $ЗН/ЗЗ$ лежат между 6 и 2,5) $ЗЗ = 2,1$, для испытуемых второй группы (значения $ЗН/ЗЗ$ лежат между 2 и 1,6) $ЗЗ = 3,8$, для испытуемых третьей группы (значения $ЗН/ЗЗ$ между 1,5 и 1,3) $ЗЗ = 5,5$. При этом значение $ЗН$ для всех этих групп остается примерно равным 7 (см. табл. 1).

Различные испытуемые отличаются друг от друга тем, как они запоминают законченные действия.

Напрашивается следующее объяснение: отдельные испытуемые приступают к перечислению заданий с неодинаково сильным стремлением к воспроизведению; однако вполне возможно, что к такому выравниванию значений $ЗН$ и $ЗЗ$ приводит очень хорошая память, поскольку значения $ЗН$ не могут быть выше максимума (общее количество незаконченных заданий), а временами этот максимум незаконченных заданий почти достигается при перечислении.

Для того, чтобы выяснить, какой из этих факторов решающий, необходимо обратиться к более детальному рассмотрению поведения испытуемых при перечислении.

2. Ход перечисления

Все испытуемые сначала довольно быстро перечисляли выполненные задания. Как правило, они очень старались называть задания в порядке их выполнения в ходе опыта, однако обычно это не удавалось, и испытуемые легко сбивались и отклонялись от этого порядка. Тогда они спрашивали экспериментатора, должны ли они следовать порядку заданий в опыте. Экспериментатор отвечал: «Вы должны перечислять задания в том порядке, как они приходят Вам в голову».

Испытуемый бегло перечисляет задания в течение некоторого времени, затем перечисление замедляется, задания называются рывками, с небольшими паузами, испытуемый начинает говорить неуверенно и временами произносит: «Так, что же там еще было?»; при этом он чувствует, что еще каких-то заданий не хватает. Вслед за этим замедленным перечислением наступает *заминка*. Испытуемый несколько раз повторяет: «Больше я не помню», «Мне кажется, это все». Однако некоторые испытуемые стараются и после этой заминки припомнить еще какие-нибудь задания: «Кажется, были еще задания, я постараюсь сейчас их вспомнить».

В этой фазе наблюдается совершенно другое поведение испытуемых. Если раньше они спокойно перечисляли задания, то теперь в их поведении обнаруживается явная растерянность. В первый период испытуемые либо смотрели в глаза экспериментатору, либо направляли свой взгляд в одну точку. Теперь же их взгляд постоянно скользит по

стенам и по полу. Испытуемые ищут точку опоры, пытаются строить искусственные связи, располагают задания по группам. Обычные для этой стадии высказывания испытуемых: «Делал ли я еще что-то карандашом?», «Я ведь, кажется, еще что-то рисовал!», «Вы все спрятали! Если бы я только мог найти какую-нибудь зацепку!» В предшествующий период испытуемый в подобных зацепках не нуждался. Один из испытуемых высказался так: «Мне надо только сосредоточиться и восстановить в памяти первое задание, остальные вспомнятся сами собой». Однако теперь для того чтобы вспомнить задания испытуемые обращаются к различным интеллектуальным вспомогательным средствам.

Одновременно со стадией заминки на первый план выступает *самоконтроль* испытуемых: они начинают проверять, что уже было ими названо. «Бусы я уже называл, коробочку тоже». Иногда на этой стадии испытуемый больше озабочен не поиском еще не названных заданий, а попыткой проконтролировать то, что он уже назвал.

Нередко после такой заминки испытуемому удавалось вспомнить еще одно или несколько заданий.

В том виде, как мы его сейчас описали, период заминки наблюдается лишь у меньшинства испытуемых. Большинство же останавливается после замедления, не пытаясь продолжать. (Лишь при последующем самоотчете иногда испытуемые вспоминают еще какие-нибудь задания.) Испытуемые, которые пытаются вспоминать задания и после заминки, в большинстве своем принадлежат к группе, обладающей особой внутренней установкой по отношению к опросу: они рассматривают перечисление заданий как проверку памяти.

3. Различное понимание испытуемыми ситуации воспроизведения

Просьбу экспериментатора перечислить задания разные испытуемые воспринимали по-разному.

1. Перечисление — это не связанное с какой-либо самостоятельной целью *простое «рассказывание»* о том, что было.

2а. Перечисление — это *проверка памяти*, еще одно самостоятельное задание наряду с предшествующими двадцатью двумя заданиями.

2б. Это новое двадцать третье задание может представить весь предшествовавший опыт в новом свете: *весь опыт* внезапно превращается в проверку памяти.

Вариант 1. Испытуемому не вполне ясно, что, собственно, означает просьба экспериментатора перечислить задания: переход к новому опыту, временное прерывание старого или его продолжение? Если во время работы испытуемый был на дружеской ноге с экспериментатором, то сейчас он вдруг увидел в нем кого-то вроде надзирателя. Испытуемый вынужден делать нечто, смысла чего он не понимает. Если раньше ситуация была ему понятна, то нынешняя просьба экспериментатора кажется ему бессмысленной и невозможной. Он застенчиво и смущенно улыбается, как человек, от которого что-то требуют, и он, в принципе, может это сделать, но ему это кажется не вполне адекватным в данной ситуации. Особенно впечатляюще этот момент выступает в опытах с детьми. (Выражение лица испытуемого временами напоминает выражение лица человека, которого просят исполнить танец или что-нибудь спеть перед аудиторией.) Испытуемый повторяет вопрос экспериментатора: «Все, что я здесь делал?», вздыхает, как бы собираясь с духом и с силами для «ненужной» работы, энергично взмахивает головой, иногда потягивается, бормочет сам себе: «Ну, ладно», и начинает перечислять задания.

Как сообщают испытуемые, начиная с этого момента им становится легче на душе: они больше не ощущают давления экспериментатора. Снова возвращается ситуация, которая была при выполнении заданий. Перечисление заданий воспринимается

испытуемым *не* как проверка памяти, но скорее как «*рассказывание*» о только что происшедшем. Эти испытуемые не стремятся перечислить все задания, но лишь «сообщают» о тех, которые приходят им в голову. Испытуемый ведет себя подобно человеку, который, отвечая на заданный ему вопрос, непринужденно рассказывает о прошедших событиях; он находится внутренне в такой же ситуации, как и при полуспонтанных высказываниях о ходе своих действий (см. выше).

При этом испытуемый часто не довольствуется простым перечислением заданий, но еще и добавляет какие-либо характерные признаки, например: «Затем я нанизывал *противные* бусины, потом делал *дурацкий* стул». Задания выступали для испытуемого не как простые безличные «*пункты*», но каждое из них имело свои собственные характеристики.

Вариант 2а. Вопрос о выполненных заданиях выступал для испытуемого как *проверка памяти*, и он стремился перечислить как можно больше заданий. Перечисление рассматривалось как новый вид задания, и одновременно с этим — как *угол зрения*, позволяющий окинуть единым взглядом все остальные задания.

Поведение испытуемого и здесь меняется при переходе к перечислению, однако вместо неловкой усмешки и смущения, характерных для испытуемых первой группы, мы наблюдаем *повышенную серьезность*. Испытуемые садятся прямо и настраиваются на важную работу. В отличие от первой группы, перечисление означает для этих испытуемых не «рассказ», то есть занятие другого типа, чем выполнение заданий: оно становится для них действием, имеющим вид задания. При этом каждое из называемых заданий также может сохранять свое особое лицо. (Здесь также встречались отдельные случаи, когда к перечисляемым заданиям добавлялись их характерные признаки).

Вариант 2б. Для значительной части испытуемых второй группы перечисление не просто означает проверку памяти как еще одно задание наряду с другими, оно придает новый характер всему опыту в целом: «Ах вот оно что, вот для чего весь опыт. Поэтому-то так много заданий!» — таков общий смысл высказываний испытуемых.

Отдельные действия теряют здесь свою самостоятельность. Испытуемые этой группы отмечают в самоотчетах: «Они утратили свою индивидуальную характеристику; там, откуда я их могу сейчас извлечь, они хранятся лишь в качестве условных обозначений». «Они потеряли ценность в качестве самостоятельной работы», — сообщает один из испытуемых этой группы. Эти испытуемые стараются вспомнить и перечислить как можно больше заданий.

4. Влияние различных установок по отношению к опросу на величину коэффициента $ЗН/ЗЗ$

Различное понимание опроса влечет за собой различное по интенсивности стремление к воспроизведению, которое оказывает воздействие на соотношение законченных (ЗЗ) и незаконченных (ЗН) действий у разных испытуемых.

Если испытуемые первой группы, для которых перечисление заданий есть лишь «рассказ о том, что только что было», *не старались* вспомнить по возможности все задания, а скорее предавались их «спонтанному потоку», то испытуемые второй группы прилагали все силы к тому, чтобы назвать *как можно больше* заданий. Эти испытуемые стремились показать, какая у них хорошая память. Поскольку они воспринимали перечисление как отдельное, причем особо важное, задание, здесь действовали те же силы, которые были решающими при выполнении других заданий, причем с еще большей интенсивностью, если это вообще возможно. Испытуемые хотели прежде всего продемонстрировать, на что они способны, показать, как высока их работоспособность. Вместо высказываний типа: «Я и не думал, что я такой неловкий», встречавшихся при выполнении ручных заданий, мы находим фразы типа: «Неужели у меня такая плохая

память!...». Или же мы сталкиваемся с другим, неявным выражением честолубия в форме предупреждения: «Я заранее говорю Вам, что у меня плохая память», — представлявшего собой смесь извинения и самооправдания.

Поскольку для этих испытуемых перечисление выступает заданием, которое они хотят как можно лучше довести до конца, то, пока они не перечислят *все*, это задание остается для них *незаконченным*. И перечисление они так же не хотят оставить незаконченным, как и все прежние задания. Поэтому они прибегают к различным мнемотехническим средствам, например распределяют задания по содержательным группам.

У испытуемых первой группы, для которых перечисление заданий оказывается «простым рассказыванием», оно не характеризуется такого рода «незаконченностью».

В принципе, можно было бы ожидать, что различная интенсивность стремления к воспроизведению в равной мере затрагивает и законченные, и незаконченные действия, так что коэффициент $3H/33$ остается неизменным. Однако при ограниченном числе заданий любое увеличение общего числа названных заданий, приближающее к объективному максимуму (называнию всех заданий), влечет за собой сближение значений $3H$ и 33 , поскольку оба вида заданий встречаются в эксперименте с одинаковой объективной частотой. Особенно сильно выраженное стремление к воспроизведению ведет к увеличению общего числа перечисленных заданий и, тем самым, к снижению значения коэффициента $3H/33$, поскольку $3H$ уже находится около максимума, и возрастать может лишь 33 .

Помимо всего прочего, отсюда следует, что общее число заданий в такого рода опытах не должно быть *слишком мало*. Если бы испытуемому предъявлялось такое количество заданий, что при опросе он мог бы достаточно хорошо удерживать их все в сознании, то сильное преимущество незаконченных заданий не могло бы проявиться.

При рассмотрении ситуации с динамической точки зрения, существующие соотношения выглядят следующим образом: при установке испытуемого продемонстрировать как можно более высокую способность к запоминанию, связанные с незаконченными действиями квазипотребности, даже если они и сильны, могут оказывать на коэффициент $3H/33$ лишь относительно слабое воздействие. Это означает, что разные по силе квазипотребности не будут вести к разным значениям $3H/33$, причем эта тенденция будет тем более выражена, чем в большей степени на ситуацию влияет сильное стремление к воспроизведению, действующее в том же направлении.

[Для того, чтобы иметь возможность окинуть единым взглядом все многообразие аспектов целостной ситуации, имеет смысл воспользоваться наглядным ее представлением. При построении такой наглядной картины речь может идти лишь о том, чтобы отразить определенные общие динамические взаимосвязи. Та мера, в которой мы можем делать какие-либо *конкретные* утверждения, должна, естественно, определяться, исходя из степени однозначности или неоднозначности соответствующих экспериментальных результатов. Так, наглядное представление видов напряженных систем и их природы, а также прочих динамических отношений, должно утверждать не более того, что было установлено ранее. Таким образом, ценность графического представления состоит прежде всего в его наглядности.

Законченные и незаконченные действия нам следует охарактеризовать по отдельности.

Квазипотребности, соответствующие *незавершенным* действиям, мы представим в форме простейшей системы, а именно шара (круга). Тот факт, что эта система находится в состоянии напряжения, мы обозначим штриховкой. Как будет показано ниже, все незаконченные действия не являются с динамической точки зрения единой напряженной системой, но каждому из них соответствует отдельная такая система. Поэтому на рисунке изображено множество таких заштрихованных кружков.

С законченными действиями в момент перечисления никакое напряжение не связано, поэтому соответствующие им фигурки мы оставляем белыми. Мы изображаем их в виде различных прямоугольников, поскольку, благодаря своей законченности, они обладают более сильной и устойчивой формой.

Законченные и незаконченные действия реально встроены в *ситуацию эксперимента*, что отражено на рисунке включением всех действий в единую систему (эксперимент).

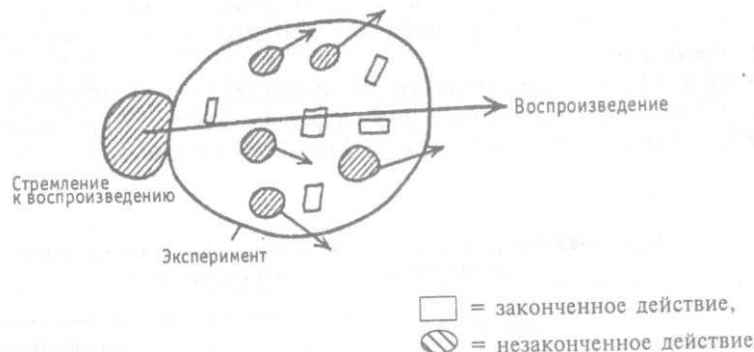


Рис. 1. Внутренняя ситуация испытуемого, воспринимающего опрос как проверку памяти

В момент опроса мы имеем, во-первых, вытекающую из инструкции «перечислить задания» квазипотребность (цель этой квазипотребности наглядно представлена стрелкой в направлении воспроизведения выполнявшихся в ходе эксперимента действий). Во-вторых, существуют еще связанные с *не законченными в ходе эксперимента действиями* напряженные системы потребностного типа. Хотя естественное удовлетворение (или завершение) этих систем лежало бы в несколько ином направлении, они все же вносят, как показывают наши эксперименты, определенный вклад и в усиление тенденции к воспроизведению тех действий, с которыми они связаны.

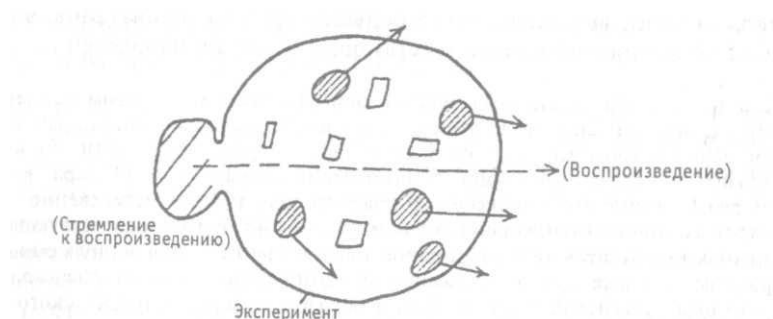


Рис. 2. Внутренняя ситуация испытуемого, для которого перечисление выступает как простое «сообщение»

При понимании перечисления как простого сообщения у испытуемого нет достаточно выраженной и четко отграниченной от предшествующей ситуации эксперимента квазипотребности воспроизведения. Поэтому стремление к воспроизведению здесь, в отличие от предыдущего случая, не отделено от ситуации эксперимента. Отграничение стремления к воспроизведению все же существует, но оно является слабым, и поэтому напряжение в этой системе не может быть сильным. В результате этого силы, связанные с квазипотребностями незаконченных действий, должны оказывать относительно более заметное влияние на воспроизведение, чем в случае, изображенном на рис. 1, где имеется четко выраженное стремление к воспроизведению, в равной мере охватывающее как незаконченные, так и законченные действия.]

Независимо от подтверждения, которое дают средние значения для отдельных подгрупп в табл. 1, 12 и 13, правильность этого утверждения должна быть проверена и более прямым способом.

В табл. 14 результаты испытуемых, которые, судя по их поведению в целом и по данным самонаблюдения, явно рассматривают перечисление заданий как *проверку памяти* (2а и 2б), сопоставлены с результатами просто «*рассказывающих*» испыту-

Таблица 14

**Сопоставление результатов испытуемых,
вспоминавших задания целенаправленно и в контексте рассказа**

Испытуемые	Перечисление как проверка памяти			Испытуемые	Перечисление как рассказ		
	<i>ЗН</i>	<i>ЗЗ</i>	<i>ЗН/ЗЗ</i>		<i>ЗН</i>	<i>ЗЗ</i>	<i>ЗН/ЗЗ</i>
Gin.	6	3	2	VI.	6	1	6
V.	7	4	1,75	BI.	7	2	3,5
M1.R.	9	6	1,5	St.	10	3	3,3
Gld.	6	4	1,5	M.	6	2	3
Rw.	9	6	1,5	Bu.	9	3	3
Kr.	11	8	1,4	Pl.	5	2	2,5
Jw.	8	6	1,3	Mez.	8	4	2
Glk.	9	7	1,3	Dm.	7	4	1,75
				H.	6	4	1,5
				Un.	7	5	1,4
Среднее арифметическое	8	5,5	1,5	Среднее арифметическое	7,1	3	2,8

емых. Как видно из таблицы, во втором случае коэффициент *ЗН/ЗЗ* гораздо больше (2,8 вместо 1,5), причем именно в силу разницы значений *ЗЗ* (3 и 5,5).

Сильно выраженное стремление к воспроизведению несколько увеличивает и *ЗН*, однако, в силу рассматривавшихся ранее причин это увеличение оказывается едва заметным. На коэффициент *ЗН/ЗЗ* это увеличение *ЗН* влияет в направлении сглаживания разницы между обеими группами испытуемых.

Однако есть ряд случаев, когда напряжение, сохраняющееся от выполнявшихся ранее заданий, слабо. В таких случаях стремление к воспроизведению у испытуемых, воспринимающих перечисление заданий как проверку памяти, увеличивает как *ЗЗ*, так и *ЗН*.

Эту ситуацию дел можно выразить еще и следующим образом: испытуемые второй группы (внутренне находящиеся в ситуации выполнения задания) в целом намного больше контролируют себя, чем испытуемые первой группы. Испытуемые первой группы, просто рассказывающие о том, что они делали, чувствуют себя гораздо непринужденнее, и в этой ситуации напряжения потребностного типа, которые, согласно нашей гипотезе, определяют преимущество *ЗН*, проявляются активнее.

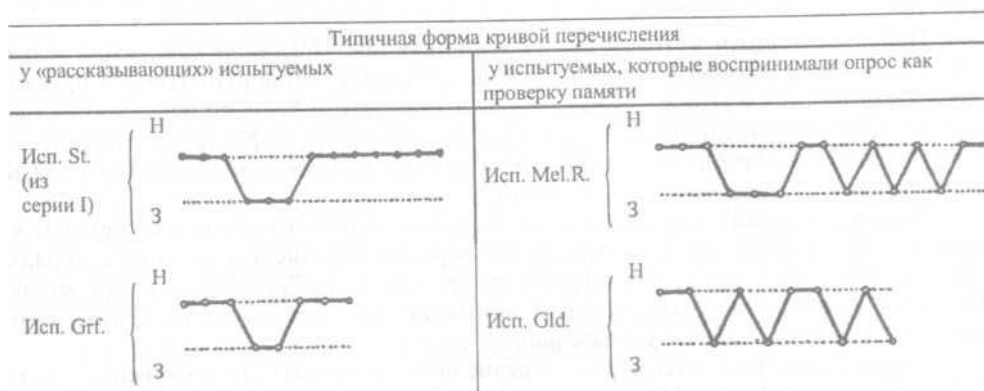
Если степень самообладания при опросе столь важна, то можно ожидать, что испытуемые, которые по своему характеру не отличаются высоким самообладанием, продемонстрируют особенно высокие значения *ЗН/ЗЗ*. К индивидуальным различиям между испытуемыми мы обратимся позднее. Здесь же следует лишь заранее отметить, что эксперименты с детьми, которые, в целом, обнаруживают гораздо менее произвольное поведение, чем взрослые, дали гораздо более высокие значения коэффициента *ЗН/ЗЗ* (2,5

вместо 1,9, ср. ниже, табл. 34). По своей общей установке по отношению к опросу дети также принадлежат к первой группе испытуемых.

Сам процесс припоминания при разных установках в отношении к опросу также выглядит по-разному. Кривая «рассказывающих» испытуемых показывает (табл. 15), что незаконченные и законченные задания следуют у них сменяющимися друг друга группами. Кривая же испытуемых второй группы выглядит совершенно иначе. Иногда и испытуемые этой группы сначала вспоминают несколько незаконченных заданий подряд, однако затем они переходят к почти правильному чередованию за-

Таблица 15

Порядок перечисления у испытуемых разных типов



Отдельные кружки на H-линии означают последовательно перечисляемые незаконченные действия, на Z-линии — законченные действия.

конченных и незаконченных заданий. Это говорит о том, что испытуемый непременно хочет довести до конца задание по перечислению. А для этой квазипотребности законченные и незаконченные задания совершенно равны.

В целом оказывается, что ситуация опроса влияет на результаты так, что преимущество незаконченных действий оказывается тем более явным, чем меньше психические процессы находятся под влиянием стремления к воспроизведению. При сильном стремлении к воспроизведению действие напряжений потребностного типа приводит к тому, что достигаются весьма высокие значения ZN , однако выраженного перевеса ZN не наблюдается из-за большого количества ZZ . И если, несмотря на стремление к воспроизведению, ZN оказывается в среднем почти вдвое выше, чем ZZ , то это отчетливо показывает, насколько большое значение для процессов памяти должны иметь напряжения потребностного типа, связанные с незаконченными действиями.

После фазы заминки стремление к воспроизведению становилось высоким у всех испытуемых (в том числе и у тех, для которых до заминки перечисление было простым «рассказыванием»). Как мы уже отмечали выше, «поиск» заданий становится на этом этапе настолько активным, что испытуемый упоминает не только спонтанно всплывающие в памяти действия, но и те задания, которые приходят ему в голову благодаря увиденным в ходе «поиска» предметам, например, карандашу, которым испытуемый пользовался, выполняя то или иное задание. Поскольку в нашей работе речь идет лишь о спонтанно всплывающих в памяти заданиях, мы сочли необходимым исключить названные после заминки задания из общего подсчета.

5. Роль поведения экспериментатора в ситуации опроса

Полностью исключить стремление к максимальному воспроизведению, толкающее к тому, чтобы перечислить как можно больше заданий, не представляется возможным. Однако экспериментатор мог несколько ослабить или, наоборот, несколько усилить это стремление.

Как правило, любое поведение экспериментатора, создающее у испытуемого впечатление, что экспериментатор придает перечислению особое значение, порождает сильное стремление к перечислению. Такое впечатление можно вызвать различными способами.

Наиболее прямым методом была бы инструкция: «*Назовите как можно больше заданий!*». Аналогичный эффект достигался в том случае, когда испытуемого просили перечислять задания *в порядке их выполнения* в ходе опыта. Если же испытуемый сам, по своей собственной инициативе, пытался воспроизвести порядок выполнения заданий и отвергал спонтанно всплывавшие в памяти задания, выбивавшиеся из ряда, то специальное побуждение было излишним.

Поэтому в наших опытах, если экспериментатор хотел позволить проявиться действию квазипотребностей, он хотя и не запрещал перечислять задания в порядке их выполнения, но в тех достаточно частых случаях, когда испытуемый сам вменял себе в обязанность это делать, обращал внимание испытуемого на то, что называть задания по порядку вовсе не обязательно.

Наконец, неявная инструкция перечислить, насколько это возможно, все задания, могла задаваться и в силу следующих обстоятельств. В первой части опыта, когда испытуемый выполнял различные задания, экспериментатор вел себя таким образом, что у испытуемого складывалось впечатление, будто экспериментатору нет большого дела до того, как выполняются задания. И следующий за этим переход к инструкции «перечислить задания» должен был, естественно, означать для испытуемого, что истинный смысл эксперимента заключается в проверке памяти. Поэтому испытуемый и старался перечислить все задания.

По поводу реального поведения экспериментатора здесь нужно отметить следующее: экспериментатор старался *не* усиливать стремление испытуемого к воспроизведению. Это, однако, не означает, что установка испытуемых, видевших в опросе проверку памяти, разрушалась напрямую. Экспериментатор, как уже отмечалось выше, и в ситуации опроса позволял проявляться естественной установке испытуемых. Он старался предупредить появление ярко выраженного стремления к воспроизведению лишь тем, что при выполнении заданий в первой части эксперимента создавал впечатление, будто выполнение заданий очень важно — в этом случае опрос уже не мог восприниматься как сердцевина всего опыта в целом.

Часть II

О природе и строении квазипотребностей, связанных с незаконченными действиями

Глава IV. О значении различных типов действия

1. Внешне законченные,

но внутренне незавершенные задания

После того, как мы обсудили ситуацию в момент опроса, то есть в тот момент, когда напряжения воздействуют на воспроизведение, обратимся к рассмотрению возникновения самих этих напряжений потребностного типа и их природы.

Прежде всего следует отметить, что наше предположение о воздействии неудовлетворенных квазипотребностей основывается не только на количественном преимуществе незаконченных действий при воспроизведении. Как отчетливо показывают приведенные выше описания поведения испытуемых, существование квазипотребности обнаруживается уже в *сопротивлении* испытуемых прерыванию действия и в *тенденции к возобновлению* действия.

Далее, можно указать еще и на то, что у детей, у которых тенденция к повторному возобновлению действия выступает в наших опытах в гораздо более чистом и явном виде, преимущество незаконченных действий с точки зрения запоминания также существенно больше, чем у взрослых (*ЗН/ЗЗ* составляет у детей 2,5, а у взрослых — 1,9).

Если наш тезис о квазипотребностях верен, то решающей для значения *ЗН/ЗЗ* должна быть не степень *внешней* завершенности задания, но мера напряженности квазипотребности, соответствующей этому заданию. Готовая внешне работа не всегда действительно *внутренне* завершена для испытуемого.

а) Субъективно неготовые задания

Перед тем, как отдать экспериментатору выполненное задание, испытуемый часто колеблется. С одной стороны, ему уже хочется отдать выполненное в общих чертах задание, однако, с другой стороны, у него еще остается ощущение неудовлетворенности, ему хочется усовершенствовать отдельные детали. Он протягивает задание и вдруг отдергивает его назад: «Нет, оно еще не готово». У некоторых испытуемых такие колебания происходят даже несколько раз. Как правило, экспериментатор не вмешивался, не требовал, чтобы испытуемый отдал задание, и даже выражал свое согласие с вносимыми улучшениями. Например, при выполнении задания сконструировать ландшафт (№ 36), экспериментатор мог сказать: «Да, Вы правы, теперь, когда Вы поставили кур левее, действительно стало лучше».

В некоторых случаях экспериментатор вел себя иначе. Заметив, что испытуемый все еще возится с заданием, он спрашивал: «Вы готовы?». Это говорилось полувопросительным, полуутвердительным тоном, так что у испытуемого складывалось впечатление, будто экспериментатор думает, что задание должно быть уже выполнено.

В таких случаях реакция испытуемых могла быть двоякой:

1) испытуемый отвечал: «Нет, я еще не доделал, мне надо еще вот здесь улучшить», доделывал задание и затем, нанеся последний штрих, передавал полностью законченную работу экспериментатору.

2) вопрос экспериментатора побуждал испытуемого завершить работу над заданием: либо он решал, что тратит слишком много времени, либо просто откладывал задание после вопроса экспериментатора, не отдавая себе ясного отчета в том, почему он это делает. Иногда испытуемый делал еще какое-нибудь быстрое движение, чтобы хоть немного улучшить результат, однако сам тут же отдавал задание. Типичными для таких случаев были следующие высказывания испытуемых: «Конечно, это еще не совсем красиво, но сойдет!», «На сегодня сойдет!», «Ладно, ведь особая точность деталей здесь не обязательна!». Несмотря на это, задание остается для испытуемого не вполне законченным, у него сохраняется *неудовлетворенность* тем, как он его выполнил. И при перечислении обнаруживается, что такого рода задания лучше сохраняются в памяти, чем те законченные задания, выполнением которых испытуемый был удовлетворен.

б) Задания, результатами выполнения которых испытуемый остался не удовлетворен

Еще один тип неудовлетворенности, который не стоит смешивать с только что обсуждавшимся, обнаруживается, когда испытуемый *не удовлетворен качеством достигнутого результата* субъективно завершенной работы. Это бывает в тех случаях, когда либо задание превышает силы испытуемого (мы обсудим это позднее), либо испытуемый считает, что во второй раз он выполнил бы это задание лучше. Такая неудовлетворенность заставляет испытуемого субъективно находится в ситуации, подобной той, которая образуется после прерывания задания. А именно, у него возникает потребность выполнить данное задание повторно.

И действительно, эти задания удерживались в памяти лучше, чем обычные законченные. Реально они запоминались даже лучше, чем среднее незаконченное задание. В наших опытах наблюдалось 35 случаев такого рода. В 26 из них соответствующее задание запомнилось. Это составляет 74%, в то время как обычно законченные задания запоминались в среднем лишь в 43 % случаев, незаконченные — в 57,8 % (см. табл. 16).

Значит, в такого рода случаях потребность выполнить еще раз плохо сделанное задание оказывает по меньшей мере столь же сильное воздействие, как и квазипотребности, связанные с незавершенными заданиями.

в) Испытуемый сомневается в своей способности выполнить задание повторно

Внутренняя ситуация, очень похожая на ту, которая складывается при недовольстве плохими результатами, возникает и в том случае, когда факт успешного выполнения задания сам по себе еще не дает испытуемому гарантии повторного успеха. Задание выполнено с точки зрения требований, заданных экспериментатором, но не с точки зрения его значения для испытуемого. Ибо для испытуемого важно не само по себе однократное, возможно случайное, выполнение задания, но общее впечатление о том, «*может ли он это сделать*». Истинная потребность испытуемого связана здесь не с однократным завершением задания, а с *умением*. Поэтому, как и в

Таблица 16

Частота (в процентах) запоминания действий, встречавшихся в нескольких сериях экспериментов (в порядке уменьшения *ЗН/ЗЗ*)

Задание	З	ЗН	ЗЗ	ЗН/ЗЗ	З в %	ЗН/Н в %	ЗЗ/З в %	
Арифметическая задача	16	12	4	3	61	92	31	
Загадка	59	43	16	2,7	61	89	33	
Счет от 55 до 17	18	13	5	2,6	31	45	17	
Изготовление коробочки [^]	27	20 (23)	7 (21)	2,6	61	87	33	
Рисование [^]	51	37 (50)	14 (46)	2,5	53	74	30	
Перемещение флага	20	14	6	2,3	34	48	21	
Задание с кубом	16	11	5	2,2	61	85	38	
Квадратный корень	18	12	6	2,0	69	92	46	
Задание с пластилином [^]	13	9 (13)	4 (11)	1,9	54	69	36	
Стихотворение [^]	51	34 (43)	17 (41)	1,9	60	79	41	
Складная линейка [^]	46	30 (43)	16 (41)	1,8	55	70	39	
Задание с ковриком [^]	35	22 (34)	13 (36)	1,8	50	65	36	
Задание с шарами [^]	20	13 (14)	7 (12)	1,8	70	90	60	
Тест на складывание [^]	47	29 (47)	18 (49)	1,7	49	62	37	
Плетение стула	46	28	18	1,6	56	68	44	
Складывание мозаики	18	11	7	1,6	79	92	58	
Спираль	34	21	13	1,6	49	60	37	
Складывание открытки [^]	22	12 (18)	10 (20)	1,3	58	66	50	
Корректирующая проба	16	9	7	1,3	61	69	54	
Печатание	14	8	6	1,3	54	62	46	
Рисование монограммы	27	15	12	1,25	46	52	41	
Умножение [^]	18	9 (20)	9 (24)	1,2	41	45	37	
Орнамент из ячеек [^]	24	13 (28)	11 (30)	1,2	41	46	37	Продолжающее действие
Имя [^]	29	15 (27)	14 (29)	1,15	52	56	48	
Рисование крестиков	15	8	7	1,14	58	61	54	то же
Нанизывание бус [^]	49	26 (36)	23 (34)	1,07	70	72	68	то же
Наматывание ниток	30	15	15	1	43	43	43	то же
Ландшафт [^]	27	14 (20)	13 (18)	0,97	71	70	72	
Задание со спичками	44	20	24	0,83	63	57	69	
Среднее арифметическое				1,7	5,5	67,8	43	

[^] Это задание неодинаково часто встречалось в качестве законченного и в качестве незаконченного, поэтому при вычислении $ЗН/ЗЗ$ необходимо $ЗН$ разделить на $1/Л$ (число в скобках), а $ЗЗ$ - на $£З$ (число в скобках).

случае незаконченного действия, здесь сохраняется потребность *продолжать заниматься* данным заданием. И это желание действительно выражается в явном виде в последующих высказываниях испытуемого.

Если проследить, где появляются случаи этого типа, то обнаружится, что чаще всего они встречаются в «задании с шарами» и «складывании мозаики». Мы проанализировали особенности коэффициента $ЗН/ЗЗ$ для этих заданий (см. табл. 16, где представлены не только средние значения $ЗН/ЗЗ$, но и выраженная в процентах частота $ЗН$ и $ЗЗ$, то есть, $ЗН/Н$ и $ЗЗ/З$). Оказалось, что хотя значения коэффициента $ЗН/ЗЗ$ у этих заданий различны, их объединяет чрезвычайно высокий процент $ЗЗ$. Если взять значения коэффициента $ЗЗ/З$, то окажется, что задание с шарами (№ 39) занимает четвертое место среди всех 29 заданий, складывание мозаики (№ 37) — пятое; иначе говоря, оказывается, что эти задания хорошо запоминались, даже когда были законченными.

г) Задания с несколькими возможными решениями

Первое место по величине $ЗЗ/З$ занимают «конструирование ландшафта» (№36) и «задание со спичками» (№ 25). Они принадлежат к типу заданий, для которых существует не одно, а несколько возможных решений, и при работе с которыми часто возникает желание найти несколько решений. Однако испытуемому надо выполнить задание лишь *один* раз. Поэтому и возникает, вопреки внешней законченности, внутренняя незавершенность.

Другой вид незавершенности возникает при выполнении заданий «печатание имени» и «рисование монограммы». Нарисовав один вариант монограммы или написав печатными буквами свое имя одним способом, испытуемый, как правило, хочет попробовать еще и другие варианты, однако экспериментатор этого не разрешает. Впрочем, значения $ЗЗ$ для этих заданий лежат лишь в середине ранговой последовательности или не очень далеко от нее.

Наименьшую процентную частоту $ЗЗ$ обнаружили задания: «обратный счет» (№ 19), «поворот флага вокруг оси» (№ 40), «рисование» (№ 3), «арифметическая задача» (№ 22) и «изготовление коробочки» (№ 30). Если пока отвлечься от «рисования» и «изготовления коробочки», то для всех этих заданий характерно то, что уже после первого их осуществления нельзя усомниться в способности выполнить эти задания, и нет никакой потребности повторять их.

д) Интересные и неинтересные задания

Потребностное напряжение в наших опытах создается намерением. К моменту опроса оно сохраняется в силу того, что действие было прервано до своего естественного окончания.

Мы обсудили сейчас ряд случаев, когда, несмотря на внешнюю законченность действия, оно оставалось, по тем или иным причинам, внутренне незавершенным. Подобного же сохранения потребностного напряжения можно ожидать и в случае *тех* заданий, которые вызывают естественное желание заниматься ими. Поэтому у таких заданий, называемых обычно «интересными», также следует ожидать высокой частоты запоминания законченных действий ($ЗЗ$). Соответственно, их коэффициент $ЗН/ЗЗ$ должен оказаться низким.

Если мы хотим эмпирически проверить этот вывод, то нам следует не просто считать одни задания интересными, а другие неинтересными, но отдельно выяснять у каждого испытуемого, какие задания были ему интересны, а какие — безразличны.

К интересным заданиям мы будем относить те, о которых испытуемый сказал, что они ему интересны. Часть из этих заданий может быть интересна испытуемому не только в контексте опыта (по сравнению с другими заданиями), но и может принадлежать к кругу его интересов в реальной жизни.

Таблица 17

$ЗН$ и $ЗЗ$ для интересных и безразличных действий

Вид заданий	H	$ЗН$	$З$	$ЗЗ$	$ЗН/З:$ $ЗЗ/З$	$ЗН$ в %	$ЗЗ$ в %
интересные	36	23	49	32	1	64	65
неинтересные	130	96	155	60	1,9	74	39

Проведенное в табл. 17 сопоставление показывает, что для интересных заданий коэффициент $ЗН/ЗЗ$ фактически равен единице¹⁴, причем именно интерес поднимает показатель запоминания законченных действий выше среднего уровня. (Для интересных заданий $ЗЗ (= ЗН) = 65\%$, что примерно равно среднему значению $ЗН?$ ($= 67,8\%$) для всей совокупности заданий, в то время как среднее значение $ЗЗ$ составляет лишь 39% .) Если задание интересно, то, выполнив его один раз, испытуемый стремится продолжить им заниматься. (В ходе опытов, так же, как и в повседневной жизни, можно было наблюдать, как испытуемые снова и снова дотрагивались до интересной работы или брали ее в руки.)

2. Внешне не готовые, но внутренне законченные задания

В случае незаконченных заданий важна не их внешняя незаконченность, но сохранение *потребности* к завершению задания. При определенных обстоятельствах могли наблюдаться случаи, когда хотя задание и оставалось *внешне* незаконченным, но потребность к завершению была уже удовлетворена или исчезла в силу каких-либо других причин.

Вообще, в определенном смысле можно говорить о том, что при каждом прерывании возникает желание хоть как-нибудь «поставить точку» в этом задании и, тем самым, уменьшить силу, толкающую к его завершению. Помимо этой общей тенденции, стоит выделить прежде всего следующие случаи.

а) Частичное выполнение как замещение полного выполнения

Задания «считать в обратном порядке от 55 до 17» (№ 19) и «перемещение флага» (№ 40) хотя и обнаруживают высокое значение *ЗН/ЗЗ*, но в то же время демонстрируют низкое *ЗН*. Если сравнить процентные значения *ЗН* для разных заданий (табл. 16), то окажется, что эти задания занимают одни из самых низких мест, а именно, 25-е и 28-е места из 29 заданий.

Как это можно объяснить?

¹⁴ Поскольку количество законченных и незаконченных случаев было для этих заданий различным, то при вычислении *ЗН/ЗЗ* мы разделили *ЗН* на общее число незаконченных случаев, а *ЗЗ* — на общее число законченных случаев.

Перемещение флага прерывалось, как правило, в тот момент, когда испытуемый уже осуществил поворот флага на 90 градусов и хотел перейти к повороту на 180 градусов. Хотя испытуемый знает, что флаг надо повернуть 4 раза, тем не менее уже первый поворот может внутренне означать для него выполнение задания. В своем самоотчете один из испытуемых сообщает: «Ведь это совершенно все равно, повернул я его один раз или два раза, главное в том, что Вы видели, *как я это делаю*». Поэтому дальнейшее выполнение задания в определенном смысле излишне. Так, другой испытуемый отмечает: «Разве не бессмысленно, что я все еще продолжаю это делать?» Таким образом, *частичное завершение* задания выступает здесь временами как *полноценное замещение* выполнения всего задания.

Аналогично дело обстоит и для задания «обратный счет от 55 до 17». В большинстве случаев испытуемому совершенно все равно, досчитал ли он до 17, или только до 30 (что было типичным местом прерывания). «Если я бегло досчитал до 30, я могу это сделать и до 17. Главное заключается в том, чтобы считать бегло, а где остановиться — на 17 или на 30 — это совершенно все равно». *Потребность* закончить задание оказывается удовлетворенной еще до того, как задание действительно *завершено внешне*.

б) Испытуемый отказывается доделывать задание

Аналогично обстоит дело и с заданиями, где потребность исчезает еще до того, как испытуемый закончит работу. Бывает, что задание оказывается для испытуемого слишком сложным. Он заранее знает, что *не может* его закончить, и не пытается это сделать. Задания такого рода забывались после прерывания относительно часто. Мы наблюдали 23

подобных случая, в 10 из них задание забывалось (частота $ЗН$ здесь составляет 43 %, то есть столь же низка, как и среднее значение $ЗЗ$, равное 43 %).

Другой вид заданий — это те, при выполнении которых испытуемый *возмущается* и выходит из себя¹⁵. Есть целый ряд испытуемых, воспринимающих прерывание как поправление их «прав» и подавление их личности, против чего они восстают. Так, один из испытуемых этого типа отмечает: «Не в моих правилах подчиняться желаниям другого человека. Поэтому от прерванных заданий я вообще отказываюсь».

При опросе такие испытуемые обычно забывали относительно много незаконченных заданий. Похоже, что они действительно *отказывались* от них.

При этом вопрос о том, что происходит с потребностным напряжением, остается открытым. Разряжается ли оно в ходе вспышки протеста, или же эти незаконченные задания «вытесняются» без какой бы то ни было разрядки напряжения?

Итак, мы видим, что преимущество при запоминании незаконченных действий не связано ни с каким-либо последствием акта прерывания (гл. III), ни с внешней незавершенностью работы, но все решает «внутренняя» завершенность задания, иными словами — удовлетворенность соответствующей потребности. И лучшее запоминание незаконченных заданий определяется сохранением неудовлетворенной потребности такого рода.

¹⁵ Для этих заданий связанный с прерыванием *шок* оказывался особенно сильным. И то обстоятельство, что, несмотря на это, $ЗН$ является здесь относительно небольшим, служит еще одним подтверждением того, что шоковый эффект как таковой не является причиной преимущественного запоминания незаконченных заданий.

в) Задания, разрушаемые прерыванием со стороны экспериментатора

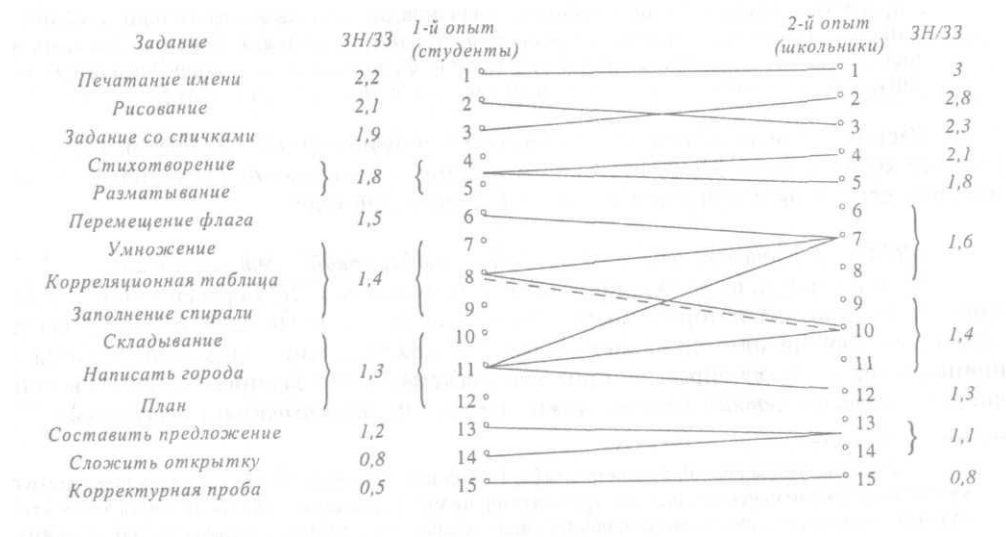
При прерывании «задания на умножение» (№ 20) у испытуемого возникает не ощущение того, что его прервали, но чувство, что задание выскользнуло из его рук и оказалось *разрушенным*. Как выразил один из испытуемых: «прервать умножение — это то же самое, как если бы Вы перерезали нитку с бусами». В среднем, значение $ЗН/ЗЗ$ для этого задания оказалось равным 1,2, то есть лишь немногим выше 1.

То же самое относится и к «заданию со спичками» (№ 25). Спички выкладывались прямо на столе, и прерывание заключалось в том, что экспериментатор просто сгребал все спички в кучу (и тем самым разрушал задание). Для этого задания $ЗН/ЗЗ = 0,8$, то есть меньше 1. Начатое, но разрушенное задание запоминается даже хуже, чем законченное.

Сравнение с результатами групповых опытов дает нам возможность убедиться в том, что «разрушение» задания при его прерывании действительно было в этом случае решающим. В групповых опытах вместо задания со спичками испытуемым предъявлялся рисунок 9-ти прилегающих друг к другу квадратов (ср. № 26). Четыре линии должны были быть зачеркнуты таким образом, чтобы осталось 5 квадратов. В этой, равноценной во всех остальных отношениях, модификации задания, прерывание не вело к разрушению. И в этих условиях задание дало весьма высокие значения $ЗН/ЗЗ$, причем в обоих групповых опытах (2,8 в одном опыте и 1,9 в другом — см. табл. 18).

Таблица 18

Корреляции значений $ЗН/ЗЗ$ для заданий двух групповых опытов



Причины значительно худшего запоминания разрушенных заданий по сравнению с обычными незаконченными заданиями требуют более детального исследования. Во всяком случае, с разрушением задания потребность испытуемого в его завершении, по-видимому, также исчезает.

3. Продолжающиеся действия и действия с четким концом

Выше мы уже видели, что в отдельных случаях внутренняя и внешняя законченность действия не совпадают. К этому стоит добавить, что и различные *типы* действий, в зависимости от своей структуры, ведут себя, с точки зрения образования напряжений потребностного типа, по-разному.

а) Постоянство значения 3Н/33 для отдельных заданий

Прежде всего следует показать, что различие значений 3Н/33 у разных заданий реально определяется структурой соответствующего *типа действия*, а не является выражением какого-либо случайного совпадения. Для того чтобы это сделать, мы сопоставили ранговый порядок заданий по 3Н/33 в двух различных опытах (в обоих групповых опытах IIIa и IIIb)¹⁶.

Таблица 18 показывает, что несмотря на различие абсолютных значений, на основе которых подсчитывались коэффициенты 3Н/33 в обоих групповых опытах, и несмотря на смену испытуемых, обнаруживается весьма *хорошая положительная корреляция* заданий по величине 3Н/33. (Среднее смещение рангового места составляет 7,1 %, коэффициент корреляции по Спирмену $r = 0,9$.)

В это сопоставление не включено одно задание — «загадка». Дело в том, что в силу случайных обстоятельств это задание имело в каждом из двух опытов совершенно разное значение. Во втором групповом опыте оно было сформулировано так: назвать писателя, имя которого начинается на л. Как раз накануне школьники проходили Лессинга. Поэтому почти все они загадку решили. Задание оказалось для них не загадкой, а проверкой знаний. Такое изменение значения должно было бы сильно изменить и ранговое место этого задания во втором опыте по сравнению с первым. Так и оказалось в действительности: если бы это задание было включено в корреляционную таблицу, оно занимало бы в первом опыте ранговое место 2,5, а во втором — 11.

Весьма высокая позитивная корреляция результатов обоих опытов говорит о том, что коэффициент $ЗН/33$ отдельного задания — величина не случайная, но закономерно связанная с природой соответствующего действия.

ЗН/33 для продолжающихся действий и для действий с четким концом.

Если взглянуть на те задания в табл. 1, для которых $ЗН/33$ равен или примерно равен 1, то есть для которых законченные и незаконченные случаи запоминаются одинаково хорошо или одинаково плохо, то окажется, что подавляющая масса их принадлежит к *одному определенному типу действий*. Это задания, которые, в отличие от *действий с четким концом*, можно назвать *продолжающимися действиями*.

¹⁶ Для того, чтобы способ подсчета в табл. 18 был понятен, надо добавить следующее: поскольку, как было уже отмечено выше, экспериментатор не мог в групповых опытах прервать выполнение задания точно в тот момент, когда половина испытуемых его закончила, количество законченных и незаконченных случаев выполнения одного и того же задания является неодинаковым.

Для того, чтобы выровнять это различие, мы во втором групповом опыте действовали следующим образом: те задания, которые в первом групповом опыте были закончены большинством испытуемых, мы прерывали очень быстро, так что для этих заданий теперь получалось много незаконченных случаев и мало законченных, и наоборот (см. прим. к табл. 2). Таким образом, коэффициенты $ЗН/33$ в обоих опытах подсчитывались на основе совершенно различных числовых данных.

Таблица 18а

Абсолютные значения $ЗН/Н$ и $33/3$ для заданий, использовавшихся в обоих групповых опытах

Задания	Групповой опыт I		Групповой опыт II	
	$ЗН/Н$	$33/3$	$ЗН/Н$	$33/3$
Печатание имени	2/3	13/44	6/9	8/36
Написать 18 городов	29/43	2/4	5/13	9/32
Нарисовать вазу	9/15	9/32	20/22	9/23
Умножение	3/6	15/41	15/21	12/24
Записать стихотворение	19/22	12/25	8/25	3/20
Тест на складывание	8/20	8/27	9/26	4/19
Загадка	14/20	13/27	1/4	4/41
Разборка домика	6/15	7/31	12/24	6/21
Составить предложение	10/17	14/30	1/23	1/22
Задание со спичками	14/28	5/19	9/11	10/34
Корректурная проба	0/5 [^]	16/42	4/23	5/22
Переписать корреляционную таблицу	9/15	14/32	6/19	5/26
Заполнить крестиками спираль	4/9	12/38	9/20	8/25
Перемещение флага	7/15	10/32	6/19	5/26
Сложить открытку	5/12	17/35	17/21	17/24
Нарисовать план	16/26	10/21	16/27	8/18

[^] Чтобы не получить для $ЗН/33$ неадекватное значение 0, при подсчете $ЗН/33$ мы добавили по 1 к числителю и знаменателю.

В качестве примера действия с четким концом можно привести изготовление коробочки, решение загадки или рисование вазы, в качестве примера продолжающегося действия — нанизывание бусин или непрерывное рисование крестиков. Действие с четким концом — это действие, направленное на достижение *четко определенной, явной* цели. В отличие от этого, продолжающееся действие не имеет явно выраженного и четко определенного конца¹⁷.

Если исключить задания, которые, в силу уже рассмотренных выше причин, занимают особое место (такие как конструирование ландшафта, задание со спичками, имя) и связаны с потребностью выполнить действие еще раз, то окажется, что почти все задания, для которых $ЗН/ЗЗ$ примерно равно 1, принадлежат к *продолжающимся* действиям: наматывание ниток, нанизывание бус, рисование крестиков, продолжение орнамента из ячеек. С другой стороны, если взять действия, у которых $ЗН/ЗЗ$ принимает особенно *высокие* значения, то это будут явно выраженные *действия с четким концом*: арифметическая задача, отгадывание загадки, изготовление коробочки, рисунок.

Тот факт, что у продолжающихся действий $ЗН/ЗЗ$ оказывается намного меньшим, чем у действий с четким концом, можно объяснить двояким образом:

- 1) незаконченные продолжающиеся действия могут запоминаться хуже, чем законченные действия с четким концом;
- 2) законченные продолжающиеся действия могут запоминаться лучше, чем законченные действия с четким концом.

¹⁷ См.: Левин К. Намерение, воля и потребность. <Наст. изд. С. 94-164>

Таблицы 19 и 20 показывают, что и то, и другое имеет место: частота запоминания законченных заданий ($ЗЗ/ЗЗ$) для продолжающихся действий выше, чем для действий с четким концом (50,5 % против 42 %), а частота запоминания незаконченных заданий для продолжающихся действий ниже, чем для действий с четким концом (55 % против 69 %). Если же принимать во внимание лишь явно выраженные действия с четким концом (верхняя половина рангового ряда, табл. 19), то эта разница будет еще большей (70 % против 41 %).

Для продолжающихся действий характерно то, что, с одной стороны, они никогда не доводятся до полного конца (например, до конца листа при рисовании крестиков), с другой стороны, в какой бы момент их не прервали, они никогда не являются полностью незаконченными. Таким образом, с психологической точки зрения у них нет существенной разницы между «законченностью» и «прерванностью», если не считать длительность работы, ибо *всякое* завершение для них устанавливается относительно произвольно и не вытекает естественным образом из структуры работы.

Для того, чтобы создать хоть какую-нибудь разницу между законченным и незаконченным продолжающимся заданием, экспериментатор обозначал окончание продолжающегося действия следующим образом: в задании с бусами экспериментатор говорил: «Нанизывайте, пожалуйста, бусины до тех пор, пока не дойдете до узел-

Таблица 19

$\Sigma 3, ЗН/Н$ и $ЗЗ/З$ для действий с четким концом ^

Задания	$ЗН/ЗЗ$	$\Sigma 3$ в %	$ЗН/Н$ в %	$ЗЗ/З$ в %
Арифметическая задача	3	61	92	31

Загадка	2,7	61	89	33
Счет от 55 до 17	2,6	31	45	17
Коробочка	2,6	61	87	33
Рисование	2,5	53	74	30
Перемещение флага	2,3	34	48	21
Задание с кубом	2,2	61	85	38
Квадратный корень	2,0	69	92	46
Лепка	1,9	54	69	36
Стихотворение	1,9	60	79	41
Складная линейка	1,8	55	70	39
Задание с ковриком	1,8	50	65	36
Задание с шарами	1,8	70	90	50
Складывание	1,7	49	62	37
Плетение стула	1,6	56	68	44
Мозаика	1,6	79	92	58
Спираль	1,6	49	60	37
Корректирующая проба	1,3	61	69	54
Открытка	1,3	58	66	50
Печатание	1,3	54	62	46
Рисование монограммы	1,25	46	52	41
Умножение	1,2	41	45	37
Имя	1,15	52	56	48
Ландшафт	0,97	71	70	72
Задание со спичками	0,83	63	57	69
Среднее арифметическое	1,8	56	70	42

^ Для того, чтобы получить достаточно надежные значения, в таблицах 19 и 20, так же как и в таблице 16, приведены задания, использовавшиеся в нескольких сериях.

ка» (в отдельных случаях: «Пока все бусины не кончатся»); в рисовании крестиков: «Заполните крестиками один или два листа бумаги»; аналогично звучала инструкция и в задании «орнамент из ячеек» и «протыкание дырочек». В «наматывании ниток» инструкция была такой же, как и в задании с бусами.

Таблица 20

$\Sigma 3$, $3H/H$ и $33/3$ для продолжающихся действий

Задание	$3H/33$	$\Sigma 3$ в %	$3H/H$ в %	$33/3$ в %
Наматывание ниток	1	43	43	43
Нанизывание бус	1,07	70	72	68
Рисование крестиков	1,14	58	61	54
Орнамент из ячеек	1,27	41	46	37
Среднее арифметическое	1,1	53	55,5	50,5

Ниже мы попытаемся более детально проанализировать принципиальное динамическое различие между действиями с четким концом и продолжающимися действиями.

Похоже, что испытуемому неприятно браться за действие, которое «бесцельно» и не имеет границ, поэтому, приступая к продолжающемуся действию, он снова пытается уточнить у экспериментатора цель этого действия, несмотря на то, что экспериментатор

уже ее указал. Нередко испытуемые спрашивают: «Как долго мне надо рисовать крестики?» или «Мне надо нанизать все бусинки?» В таких случаях экспериментатор отвечал: «Да, надо заполнить весь этот лист, возможно еще и второй»; или в задании с нитками: «Пока Вы не дойдете до узелка», иногда — «Пока не кончится нитка». Тем самым, определенный *конец*, установленный экспериментатором, был *довольно расплывчатым*: его всегда можно было снова отодвинуть, он не был реально обозрим, а главное — с точки зрения самого действия не было никаких обоснований выбора именно этого конца, а не другого. Позднее испытуемые отмечали, что такой ответ экспериментатора был им весьма неприятен: «Мне было трудно начать работу. Я непременно хотел понять, где находится ее конец». Таким образом, испытуемые пытались с самого начала определить цель продолжающегося действия.

Позднее, в ходе выполнения задания, также наблюдалась тенденция завершить продолжающееся действие каким-либо реальным концом. То, что все бусины уже нанизаны, обычно не воспринималось испытуемыми как полностью законченная работа. Они нередко делали из нитки с бусинами ожерелье или браслет, чтобы тем самым придать изделию действительную завершенность.

Там, где в ходе продолжающегося действия напрашивался естественный конец, испытуемый пытался остановиться. При наматывании ниток на конструкцию из проволоки (задание № 12) они нередко останавливались, сделав один полный оборот.

Аналогичными по своей сути можно считать и те случаи, когда произвольно установленный экспериментатором конец кажется не вполне полноценным и нуждается в подтверждении или усилении. Например, если при рисовании крестиков испытуемые хотели остановиться в конце страницы, они акцентировали этот конец заключительной точкой или обводили весь листок рамочкой.

[Иногда встречались и такие случаи, когда испытуемый был настолько сильно захвачен потоком действия, что готов был совершать его дальше и в форме продолжающегося действия как такового. Наблюдалось даже негативное отношение к превращению продолжающегося действия в действие с четким концом. Причины этого явления не вполне понятны. Мы можем лишь отметить, что такое же предпочтение продолжающихся действий встречается при определенных обстоятельствах и в повседневной жизни. Например, если человек устал или погружен в глубокие раздумья, он может довольно долго заниматься какими-нибудь неотвязными мелочами.]

Экспериментатор препятствовал осуществлению стремления испытуемого превратить продолжающееся действие в конечное. Так, в приведенном выше примере экспериментатор говорил: «Нет, это не нужно. Вам надо только нанизывать бусины»; или: «Нет, рамочку делать не надо, Вам надо только рисовать крестики».

По условиям опыта испытуемому не позволялось превращать продолжающееся действие в действие с четким концом, поскольку нам важно было сравнить, как прерывание влияет на действия обоих типов.

Итак, испытуемому приходится отказаться от своего желания. И задание в известной мере остается для него не вполне законченным. Во всяком случае, оно остается если даже и «законченным», то не столь «завершенным», как *готовое действие с четким концом*. (Соответственно и 33, определяемое исходя из внешнего окончания действия, у продолжающихся действий оказалось более высоким: 50,5 % вместо 42 % — см. табл. 19 и 20.)

В такого рода случаях на задававшийся экспериментатором в ходе самоотчета вопрос: «А Вы, собственно, закончили задание с крестиками (или с бусинами)? Я забыла это отметить» — испытуемый отвечал: «А что значит закончил? Это задание бесконечно, его можно продолжать до скончания века».

Если испытуемый *выражает* желание «сделать завершающий штрих», то тем самым он начинает процесс превращения продолжающегося действия в конечное. Запрет

экспериментатора мог означать в этом случае *прерывание* этого нового, воспринимаемого теперь уже как конечное действие, задания. Например, один из испытуемых отмечает: «Желание обвести листок рамочкой придало заданию совершенно другой характер. Запрет экспериментатора был препятствием в осуществлении новой цели».

Помимо наличия или отсутствия четкой цели, продолжающиеся и конечные действия отличаются друг от друга еще и по своим «побудительным силам». Действие с четким концом характеризуется тем, что субъекта *привлекает цель* действия, его установленный конец. В отличие от этого, в случае продолжающегося действия человека *все снова и снова побуждает уже пройденная фаза его исполнения*.

б) Структура продолжающихся действий и действий с четким концом

Это динамическое различие определяет и разницу в *строении* продолжающихся действий и действий с четким концом. Отдельные отрезки действия с четким концом следуют друг за другом таким образом, что каждый новый кусочек служит органическим *дополнением* к предыдущим. В отличие от этого, фазы продолжающегося действия просто следуют *рядоположенно* одна за другой. И каждая фаза подобна капле, добавляющейся к предыдущим каплям. Отдельные фазы могут и здесь быть тесно связанными между собой, но, в отличие от действия с четким концом, эта связь никак *не вытекает из цели*. Они не «*объединяются целью*», как это происходит в действиях с четким концом.

В приведенном выше примере действия с четким концом — изготовлении коробочки — отдельные фазы действия, даже когда они представляют собой относительно самостоятельные части (как, например, расчерчивание картона, вырезание отдельных деталей, склеивание всех деталей вместе и т.д.), определяются конечной целью — сделать «готовую коробочку».

В отличие от этого, рисование крестиков, с точки зрения структуры действия, представляет собой лишь воспроизведение одного и того же крестика. И произвольно установленный конец действия не может создать между этими крестиками никаких отношений.

Такая целостная структура действия с четким концом, в отличие от просто суммативной структуры продолжающегося действия, в определенной степени может соответствовать структуре получающегося *произведения*, например, его графической целостности или суммативности. Однако такая взаимосвязь нередко весьма слаба, а временами вообще никакой прямой взаимосвязи между структурой действия и строением его результата не существует.

Когда испытуемый приступает к выполнению действия с четким концом, ему задается ясная цель, благодаря чему становится возможным представить себе общую длительность и тип работы, а также может образоваться соответствующее данной работе напряжение. Можно заранее настроиться на определенный объем работы. О наличии у человека потребности в создании относительно самостоятельной системы для предстоящего задания говорят спонтанные вопросы испытуемых о конце продолжающихся действий.

Поскольку в случае продолжающегося действия нельзя обозреть «объем» работы, то всегда должна сохраняться возможность по мере необходимости черпать энергию «по каплям» из ее первоначального источника.

При осуществлении шага *a* продолжающегося действия испытуемый уже рассчитывает выполнять следующий шаг *b*. И если шаг *a* будет произвольно объявлен концом продолжающегося действия, и уже намеченный шаг *b* не будет осуществлен, то «внешне законченное» продолжающееся действие будет ощущаться испытуемым как незаконченное.

И поскольку при выполнении продолжающегося действия не образуется *четко ограниченной* напряженной системы, то и после прерывания такого действия может не *сохраняться* такой четко ограниченной системы, как в случае конечного действия (и действительно, $3H$ для продолжающихся действий меньше, чем для действий с четким концом: 55,5 % против 70 %); при этом неважно, является ли действие внешне законченным или нет, поскольку в любом случае сохраняется определенная готовность к осуществлению следующего шага ($3H=33$).

Таким образом, мы видим, что энергетическая структура продолжающегося действия, так же как и свойственный таким действиям коэффициент $3H/33$, указывают на отсутствие для продолжающегося действия разницы между законченностью и незаконченностью.

в) Промежуточные типы действий

Еще одно подтверждение существования взаимосвязи между структурой действия и значением $3H/33$ дает нам тот факт, что действия, занимающие промежуточное место между продолжающимися и конечными, обладают относительно невысоким $3H/33$. Сюда относится задание «составлять четырехугольники», для которого $3H/33 = 1,3$, а также «корректирующая проба» (в индивидуальных опытах), для которой также $3H/33 = 1,3$ (см. табл. 16).

Таким образом, в целом оказывается, что преимущество незаконченных действий не связано с *внешней* законченностью или незаконченностью задания, но обусловлено сохранением или несохранением определенных квазипотребностей. Всякое структурное изменение действия, которое влечет за собой изменение квазипотребностей, оказывает также влияние и на коэффициент $3H/33$.

Глава V. Интенсивность напряжения потребностного типа. Взаимосвязь квазипотребности с истинной потребностью

1. Прерывание на разных стадиях работы

Зависит ли преимущество незаконченных заданий при запоминании от того, осуществляется ли их прерывание в начале, середине или конце действия?

Как правило, мы прерывали действие в «момент наибольшего контакта испытуемого с заданием». Обычно этот момент наступает ближе к концу работы. Однако временами мы прерывали действия и на более ранних стадиях. Сопоставление нескольких действий, часть из которых прерывалась вскоре после начала работы, а часть — в середине или ближе к концу (однако до реального завершения действия), приведено в табл. 21. Оказалось, что задания второй группы запоминались лучше, чем те, которые были прерваны вскоре после начала. Для заданий, прерванных в начале работы, $3H=65\%$, для прерванных в середине или в конце ее — $3H=90\%$.

Таблица 21

**Сравнение результатов прерывания действия
в середине или ближе к концу работы с прерыванием в начале**

	<i>H</i>	<i>ЗН</i>	<i>ЗН/Н, %</i>
Прерывание в середине и в конце	38	33	90
Прерывание в начале работы	45	29	65

Разный эффект прерывания работы в ее начале и в конце обнаруживается и в повседневной жизни. Например, человек пишет письмо, кто-то неожиданно заходит в комнату и прерывает его. Если человек только что начал писать письмо, то это прерывание не так неприятно, как тогда, когда ему остается написать последние несколько строчек. Во втором случае потребность закончить письмо гораздо сильнее. Какие силы здесь задействованы? Почему почти законченное задание беспокоит нас гораздо сильнее, чем только что начатое?

Возможны разные объяснения. Нередко интенсивность действия ближе к концу увеличивается. Бегуны на соревнованиях, если только речь не идет об очень коротких дистанциях, как правило, сначала экономят свои силы. Однако при приближении к финишу такая экономия теряет смысл и их бег становится мощным и безудержным. Точно так же и у ряда действий, использовавшихся в наших опытах, например, при отгадывании загадки, ближе к концу психический процесс становился, похоже, более интенсивным, хотя у многих заданий эта разница внешне была и незаметной.

И вполне может быть, что прерывание *более интенсивного процесса* оказывает более сильное воздействие.

Но почему прерывание в момент более интенсивного процесса должно создавать более сильное напряжение? Если более интенсивный процесс понимать лишь как более *быстрый процесс*, тогда понятно, почему особенно сильное противодействие, например в форме сопротивления, возникает в момент его прерывания. Однако не вполне ясно, почему более сильное напряжение потребности должно все еще существовать и по прошествии некоторого времени. Ведь в любом случае после прерывания этот процесс прекратился, и испытуемый занялся чем-то другим.

Таким образом, надо объяснить, почему при прерывании действия в стадии его завершения сохраняется более интенсивное остаточное напряжение, чем при прерывании его в начале, несмотря на то, что в последнем случае человек израсходовал меньше энергии. По-видимому, здесь должен играть роль еще один фактор: присущая действию с четким концом *цель*, например отгадывание загадки, выполняет для испытуемого функцию притягивающей его *позитивной побудительности*.

Согласно К.Левину, сила такого рода побудителей зависит, помимо прочих условий, еще и от их «удаленности». (Само собой разумеется, что здесь имеется в виду не физическая, а психологическая удаленность побудителя.) Целями заданий в наших опытах обычно являются побудители, сила которых увеличивается при приближении к ним. По мере того, как испытуемый придвигается все ближе к цели, общее напряжение увеличивается. К концу действия вся ситуация как бы уплотняется. Иначе говоря, *конечность* действия, его обсуждавшееся выше отличие от продолжающегося действия делается еще более выраженным.

Теперь становится понятнее, почему интенсивность сохраняющегося после прерывания напряжения будет больше, если прервать действие незадолго до его конца. С этим хорошо согласуется и то обстоятельство, что напряжение ослабевает, как только побудитель (цель действия) удаляется от испытуемого. В этом может быть причина того, что «разрушение» работы при прерывании влечет за собой, как мы видели выше, столь поразительно слабое запоминание (*ЗН*). Ведь в этом случае испытуемый оказывается отброшенным от уже достигнутой точки вблизи цели назад, к самому началу работы.

К тому же результату ведет и еще одно соображение. К концу работы испытуемый обычно в большей степени находится «внутри» нее, чем в самом начале. Он *погружен в работу* всей своей личностью. И работа оказывается в более глубоком смысле «его

работой», так что за ней стоит не только квазипотребность, образовавшаяся в результате исходного намерения, но и *истинные* потребности данного человека.

2. Истинные потребности, стоящие за напряжениями потребностного типа

а) Честолюбие

Различная *интенсивность* намерения закончить задание на величине коэффициента $ЗН/ЗЗ$ не отражается. Об этом свидетельствуют результаты IV серии опытов, когда инструкция предписывала испытуемому закончить все задания. Общее наблюдение за поведением испытуемых также не обнаружило какой бы то ни было непосредственной связи между интенсивностью намерения и силой сохраняющегося напряжения.

С другой стороны, поведение испытуемых отчетливо показывает, насколько сильно на весь ход процесса влияет включенность или невключенность в него истинных потребностей человека.

Здесь имеются как индивидуальные различия между отдельными испытуемыми, так и различия, характерные для отдельных заданий.

Мы уже обсуждали в главе IV, что испытуемые побуждаются к выполнению заданий различными мотивами. Те из них, кого подстегивало «честолюбие», продемонстрировали особенно высокое преимущество незаконченных действий при запоминании: их $ЗН/ЗЗ = 2,75$ (табл. 22) вместо среднего значения 1-й серии 1,9 (табл. 1).

Этот же мотив становится причиной того, что определенная группа *заданий* также обладает особенно высоким $ЗН/ЗЗ$.

Таблица 22

$ЗН/ЗЗ$ у честолюбивых испытуемых

Испытуемые	$ЗН$	$ЗЗ$	$ЗН/ЗЗ$
Md.	6	1	6
St.	10	3	3,3
J.	6	2	3
B.	8	3	2,7
Nr.	5	2	2,5
Ptz.	5	2	2,5
R.	7	4	1,75
Gl.	9	6	1,5
Kir.	6	4	1,5
Среднее арифметическое	6,9	3	2,75

Похоже, что честолюбие возбуждают прежде всего задания «загадка», «арифметическая задача» и «разборка домика». По рангу $ЗН/ЗЗ$ эти задания занимают 1, 2 и 7-е места (из 29 заданий, см. табл. 16). Выполнение этих заданий часто сопровождалось высказываниями типа: «Ну что ж я такой глупый...», «Никогда не думал, что я такой глупый...», «Обычно я отгадываю загадки довольно быстро». И хотя эти высказывания не были вполне серьезными, они, тем не менее, показывают, что у испытуемого задето то, что обычно называют честолюбием. Вклад этой центральной потребности проявляется в сильном увеличении стремления к завершению действия. После прерывания действия

неразрешенное напряжение оказывается настолько мощным, что может прорываться спонтанно: часто испытуемые, выполняющие уже другое задание, возвращались к неразгаданной загадке или незаконченной разборке домика и пытались довести их до конца. На вопрос экспериментатора, думали ли они все это время о прерванном задании, испытуемые отвечали: «Да нет, не думал, я и сам не знаю, как это получилось». Иначе говоря, прорыв напряжения оказывался неожиданным.

Задания, возбуждающие честолубие, обладают не только высоким $ЗН$, но и низким $ЗЗ$. Таким образом, они особенно быстро *забываются* после их *завершения*. Это может быть связано с тем, что в такого рода интеллектуальных заданиях, где решение обычно находится внезапно, разрядка квазипотребности оказывается особенно сильной. Кроме того, основная цель — продемонстрировать экспериментатору свою способность выполнить это задание — оказывается уже достигнутой. (Впрочем, у такого рода заданий интеллектуального характера, даже когда они выполняются письменно, не остается никакого «продукта» в собственном смысле слова.)

б) Проверка своих возможностей

Честолубие *может* проявляться в форме желания испытуемого показать экспериментатору свои способности. Однако оно может выступать и в виде желания «проверить свои возможности». Например, испытуемый начинает делать коробочку и в ходе работы думает о том, насколько хорошо у него получается. Один из испытуемых отметил: «Я знаю, что в технических вопросах я неловок, но в тот момент, когда я начал делать коробочку, это задание приобрело для меня *большое* значение, я хотел посмотреть, *чего я могу достичь*».

К заданиям, при выполнении которых эта установка испытуемых проявлялась особенно сильно, относятся: «слепить из пластилина животное», «нарисовать вазу», «сделать коробочку» и «извлечь квадратный корень». (Последнее из этих заданий, как правило, воспринималось испытуемыми совсем не так, как другие названные выше математические задания: испытуемый либо ругался, либо приветствовал это задание как старого знакомого школьных времен и довольно добродушно и весело говорил: «Ну, посмотрим теперь, могу ли я еще извлечь корень». При этом обнаруживалось в большей степени любопытство, чем честолубие.)

Характерно, что, получив «художественные» задания типа «рисования» или «лепки из пластилина», испытуемые сначала смущались и отказывались выполнять их: «Нет, я совершенно не способен сделать что-нибудь художественное, у меня нет ни капли художественных способностей». Экспериментатору часто приходилось убеждать испытуемого в том, что другие испытуемые также не обладают художественными дарованиями, но, тем не менее, смогли выполнить эту работу. Говорилось также, что никто не ждет от испытуемых произведения искусства, и т.д.

Эти задания, при выполнении которых испытуемый хотел проверить свои возможности, также занимают довольно высокие места в ранговой последовательности $ЗН/ЗЗ$, а именно, 4, 5, 8 и 9-е (табл. 16).

в) Опыты, лишенные для испытуемого значимости

Силу, с которой честолубие воздействует на увеличение значения $ЗН/ЗЗ$, следует рассматривать лишь как один из примеров того, что активное включение «Я» и всей личности усиливает напряжения потребностного типа.

С другой стороны, в тех случаях, когда опыт в целом не особенно значим для испытуемого, следует ожидать, независимо от интенсивности намерения, лишь от-

носительно небольших напряжений потребностного типа и, соответственно, низких значений *ЗН/ЗЗ*.

Если разделить наших испытуемых на группы в соответствии с тем, насколько серьезно они воспринимают опыт, насколько он важен для них, то на высшей ступеньке несомненно окажутся дети, для которых эксперимент обладает всей полнотой жизненно значимого занятия. И, как мы уже неоднократно отмечали, дети обнаруживают особенно высокий *ЗН/ЗЗ* (2,5 вместо 1,9).

На другом полюсе находятся те испытуемые, которые в ходе всего опыта внутренне относились к работе как *просто* испытуемые. Это, во-первых, определенные типы испытуемых, которые мы рассмотрим позднее, а во-вторых — определенная группа испытуемых, для которых складывалась особая ситуация опыта.

Для того, чтобы своеобразие предлагаемой работы было внутренне важным для испытуемого и в силу этого вело к сохранению напряжений потребностного типа при прерывании, испытуемый должен ощущать свою *самостоятельность* по отношению к экспериментатору. Испытуемый не должен чувствовать себя полностью «подчиненным ситуацией», но должен в определенной мере быть с экспериментатором на равных. В целом, именно так себя испытуемые и чувствовали.

Однако с целым рядом *гимназистов* дело обстояло иначе. Учитель (по договоренности с экспериментатором) рекомендовал им посетить Психологический институт, чтобы познакомиться с тем, как работают студенты. Молодые люди не испытывали никакого интереса к содержанию опытов. Они ожидали чего-то совсем иного и вели себя как люди, которым, раз уж они оказались здесь, не остается ничего другого, как слушаться экспериментатора. Они напоминали школьников, которые учатся только ради отметки, отчасти даже были похожи на солдат, действующих по приказу. Как видно из их самонаблюдений, они очень старались *подавить свои собственные желания*. «Вначале задание мне не понравилось, — отмечает один из испытуемых, — однако я подумал, что не должен здесь придавать значения своим желаниям. Раз я пришел сюда, чтобы все это сделать, я должен выполнить и это задание». Другой испытуемый: «Я совершенно не старался выполнить работу хорошо, я не понимал, зачем я это делаю, и считал, что и не должен об этом думать. Главное заключается в том, что Вы или учитель нам потом расскажете, зачем все это нужно».

На вопрос экспериментатора, хотели бы они продолжить прерванное задание, такие испытуемые всегда отвечали: «Как хотите, мне это совершенно все равно. Если бы я Делал это задание дома, тогда другое дело, а здесь я полностью подчиняюсь Вашим распоряжениям». «В тот момент, когда Вы прерывали задание, оно совершенно переставало для меня существовать. Иногда я еще мгновение думал о прерванной работе, но затем появлялась мысль: "Хватит об этом! Мне надо сейчас сосредоточиться на новом задании, со старым покончено"».

Эти высказывания можно сопоставить с замечаниями тех испытуемых, которые были включены в работу: «Прерванное задание еще присутствовало где-то рядом. Хотя я и не думал о нем, я бы с большим удовольствием снова занялся им». Или: «Пре-

Таблица 23

Гимназисты				Испытуемые, искавшие «истинный смысл» опыта			
Испытуемые	<i>ЗН</i>	<i>ЗЗ</i>	<i>ЗН/ЗЗ</i>	Испытуемые	<i>ЗН</i>	<i>ЗЗ</i>	<i>ЗН/ЗЗ</i>
P1.	6	4	1,5	Kt.	7	5	1,4
B.	8	6	1,3	Blk.	6	5	1,2
Jw.	6	5	1,2	Zk.	6	5	1,2
HI.	5	5	1	Brn.	5	5	1

01.	6	6	1	Кр.	5	6	0,8
Sch.	5	5	1				
Wl.	6	6	1				
Mnz.	4	5	0,8				
Fr.	4	5	0,8				
Kl.	7	9	0,8				
Среднее арифметическо е	5,7	5,6	1,03	Среднее арифметическ ое	5,8	5,2	1,12

рванные задания еще сохраняли при перечислении какой-то особый привкус. Когда мне приходилось переходить к новому заданию, старое не исчезало совсем, а как бы еще застревало где-то».

Таким образом, мы видим, что поведение гимназистов по отношению к опыту является *совершенно несамостоятельным*. У них не возникало никакого потребностного напряжения, и $ЗН$ оказалось примерно равно $ЗЗ$: $ЗН/ЗЗ = 1,03$ (см. табл. 23).

Глава VI. Структурные свойства напряженной системы и ее отношения с динамическим окружением

1. Отделенность различных напряженных систем друг от друга как предпосылка соотношения $3H/33 > 1$ (опыты серии V)

Несамостоятельная общая позиция гимназистов по отношению к экспериментатору влечет за собой и еще одно важное последствие: она изменяет степень *отделенности друг от друга различных экспериментальных заданий*. Гимназистам было, по сути, все равно, какую работу они выполняют, будут ли они начинать новое задание или доводить до конца старое. И то, и другое было для них просто «занятием», простым заполнением времени.

В результате этого задания в значительной степени утрачивали свои особенности, а также *границы*, отделяющие их друг от друга. Аналогичное явление наблюдалось и у тех испытуемых, которые хотя и ощущали себя на равных с экспериментатором, но для которых выполнявшиеся ими действия были по тем или иным причинам безразличны.

Это относится к определенному типу испытуемых, приходивших на эксперимент с установкой или чему-нибудь «научиться», или что-нибудь узнать о себе, о своем характере. Такие испытуемые часто воспринимали задания как детскую игру и были совершенно разочарованы: «Я просто зря трачу здесь время, занимаясь этими пустяками, ничего серьезного из этого извлечь нельзя». Они продолжали участвовать в опыте лишь из простой вежливости.

Аналогичны этому и случаи, когда испытуемые приходили с установкой посмотреть, чем занимаются в Психологическом институте. Эти испытуемые постоянно искали *истинный «смысл» опыта*. Отдельные задания были для них не самостоятельными видами работы, но лишь оболочкой, за которой скрывалось настоящее содержание опыта.

Здесь была лишь *одна* потребность: докопаться до истинной сути дела. Выполнение различных заданий было лишь средством раскрыть тайну экспериментатора.

Хотя и формальные свойства отдельных продуктов работы, и *моторная структура* различных действий обладали почти той же самостоятельностью, что и у других испытуемых, и так же могли быть отделены друг от друга, тем не менее отдельные действия, в силу общего смысла экспериментальной ситуации, становились совершенно несамостоятельными и лишь слегка расчлененными составными частями *единого процесса*.

Такая структура процесса вполне определенным образом проявляется в строении *динамических систем*, обуславливающих лучшее запоминание незаконченных

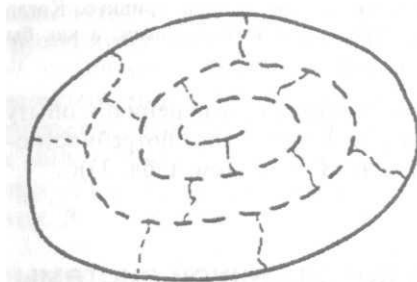


Рис. 3. Внутренняя ситуация испытуемых, для которых весь опыт представляет собой одно единое действие

действий по сравнению с законченными. Поскольку у испытуемого здесь нет ощущения того, что каждое отдельное задание — это особенное действие со своим индивидуальным лицом, то при переходе к следующему заданию у него не образуется каждый раз новое, относительно самостоятельное напряжение потребностного типа. Как завершение, так и прерывание задания означает для этих испытуемых лишь завершение одной фазы занятия и переход к *новой фазе того же* процесса, а не переход к *новому заданию*. У других же испытуемых при переходе к каждому новому заданию создаются отдельные напряженные системы, каждая из которых стремится к разрядке.

Весь опыт представляет собой единую напряженную систему, подобно тому, как это бывает в случае длительного, состоящего из отдельных этапов действия. Отдельные напряженные системы или не выделяются, или же выделяются в очень слабой степени. Поэтому исчезает и специфика незаконченных действий.

Поскольку отдельные действия не обладают для этих испытуемых четко выраженным концом, но представляют собой единое действие, а именно *продолжающееся занятие под руководством экспериментатора*, речь здесь может идти лишь о *единой* более или менее выраженной *напряженной системе всего действия* (см. рис. 3). Система эта соответствует квазипотребности «обнаружить истинный смысл опыта». В силу этого при прерывании задания не может остаться никакой сколько-нибудь выраженной напряженной системы, побуждающей к завершению данной конкретной работы. Самое большее, к чему может привести прерывание — это изменение напряжения опыта в целом, динамическая же разница между законченными и незаконченными заданиями возникнуть здесь не может. И действительно, у этих испытуемых количество запомненных законченных заданий примерно равно количеству запомненных незаконченных заданий: $ЗН/ЗЗ = 1,12$ (см. табл. 23).

Гипотезу о том, что для того, чтобы $ЗН/ЗЗ$ было больше 1, необходимо возникновение *отдельных, в значительной мере самостоятельных напряженных систем*,

Таблица 24

$ЗН/ЗЗ$ испытуемых, которым все задания назывались в начале опыта

Испытуемые	$ЗН$	$ЗЗ$	$ЗН/ЗЗ$
I	5	4	1,25
II	1	6	1,2
III	5	5	1
IV	4	4	1
V	6	6	1
VI	4	5	0,8
VII	3	4	0,75
VIII	3	4	0,75
Среднее арифметическое	4,6	4,75	0,97

мы проверили следующим образом: границы между отдельными заданиями были с *самого начала* ослаблены. Испытуемым сразу назывался весь ряд заданий, которые им надо будет выполнить. В остальном опыт проходил как обычно. Как видно из табл. 24, в этих условиях у незаконченных действий не было никакого преимущества ($ЗН/ЗЗ = 0,97$), причем не только в среднем, но и у каждого из испытуемых.

Аналогичные результаты должны наблюдаться и в том случае, когда отдельные задания опыта слишком похожи друг на друга, например если испытуемому надо заниматься одним только рисованием.

2. Роль динамических особенностей поля для возникновения самостоятельных напряженных систем

а) Утомление. (Опыты серии VI)

В ходе наших опытов выяснилось, что *уставшие* испытуемые запоминают незаконченные задания не лучше законченных, а хуже. Для того, чтобы проанализировать это отклонение более детально, были проведены отдельные опыты с уставшими испытуемыми¹⁸.

В качестве испытуемых в этой серии опытов привлекались студенты после 6-7 часов занятий и несколько конторских служащих сразу после окончания рабочего дня. Перед началом опыта испытуемые сообщали, что они очень утомлены. Задания были теми же, что и в первой серии. Для того, чтобы иметь возможность сравнить значения $ЗН/ЗЗ$ у одного и того же испытуемого в нормальном и усталом состоянии, мы привлекли к участию в этой серии пятерых испытуемых, которые 6 месяцев назад прини-

Таблица 25

$ЗН/ЗЗ$ у усталых испытуемых (серия VI)

Испытуемые	З	ЗН	ЗЗ	$ЗН/ЗЗ$	$ЗЗ/ЗН^{\wedge}$
А.	11	6	5	1,2 (5) ^{^^}	0,83
Н.	9	(4/9)	(5/11)	0,98 (1)	1
С.	9	4	5	0,8	1,25
Г.	9	4	5	0,8	1,25
К.	7	3	4	0,75	1,33
Лк.	7	3	4	0,75(1,75)	1,33
Ph.	11	4	7	0,57	1,75
Е.	12	4	8	0,5 (1,66)	2
Е.	6	2	4	0,5	2
Fr.	6	2	4	0,5(1,5)	2
Среднее арифметическое	8,7	3,6	5	0,74	1,47

[^] Для значений $ЗН/ЗЗ$, лежащих намного ниже 1, наш прежний способ подсчета оказывается неправильным в том смысле, что расстояние от 0,5 до 1 кажется намного меньшим, чем эквивалентное ему расстояние для значений $ЗН/ЗЗ$, больших 1, а именно, чем расстояние от 2 до 1. Чтобы избежать такого ошибочного впечатления, стоит при сравнении значений $ЗН/ЗЗ < 1$ добавить еще и значения обратной величины.

^{^^} Числа в скобках означают результаты опытов в бодром состоянии 6 месяцев назад. Само по себе повторение опыта не оказывает существенного влияния (см. табл. 30 и 33).

¹⁸ Я хочу выразить сердечную благодарность госпоже Кэте Лисснер за ее дружескую помощь в проведении этих опытов.

мали участие в опыте в нормальном состоянии¹⁹. Оказалось, что у четырех из этих пяти испытуемых $ЗН/ЗЗ$ в состоянии утомления *существенно* меньше, чем в нормальном состоянии (см. табл. 25).

Результаты (табл. 25) показывают, что в состоянии утомления $ЗН/ЗЗ$ резко снижается и становится существенно меньше 1 ($ЗН/ЗЗ = 0,74$). Лишь у одного из испытуемых $ЗН/ЗЗ > 1$, у девяти остальных $ЗН/ЗЗ < 1$.

Это изменение явно связано с уменьшением числа запечатленных незаконченных заданий. Среднее значение $ЗН$ равно здесь 3, тогда как для испытуемых в нормальном состоянии оно составляет 6,8. Помимо этого, наблюдается и некоторое увеличение числа запечатленных законченных заданий. В среднем для этих испытуемых $ЗЗ$ — 5, тогда как у испытуемых в нормальном состоянии $ЗЗ = 4,25$.

Таким образом, в состоянии утомления испытуемые демонстрируют при воспроизведении преимущество законченных заданий над незаконченными.

б) Опыты серий VIa и VIб

Для того, чтобы выявить динамические отношения, приводящие к такому результату, нам остается выяснить вопрос о том, препятствует ли усталость возникновению напряжений, или она мешает им проявиться при перечислении заданий. Для ответа на этот вопрос были проведены две серии опытов.

а) Испытуемые выполняли задания в состоянии утомления, а опрашивались позднее — в нормальном свежем состоянии. Серия VIa, табл. 26.

б) Испытуемые выполняли задания в нормальном состоянии, а перечислять задания должны были в состоянии утомления. Серия VIб, табл. 27.

Время между выполнением заданий и их перечислением составляло 13—15 часов. Задания выполнялись в состоянии утомления около 7 часов вечера, а затем перечислялись на следующий день в 9—10 часов утра. Во второй серии опыты выполнялись рано утром, а опрос происходил в 9—10 часов вечера²⁰.

Таблица 26

ЗН/ЗЗ у испытуемых, которые выполняли задания в состоянии утомления, а опрашивались в нормальном состоянии. Серия VIa

Испытуемые	$З$	$ЗН$	$ЗЗ$	$ЗН/ЗЗ$	$ЗН/ЗЗ$
S.	13	1	6	1,2	0,9
G1.	7	3	4	0,75	1,25
Z.	10	4	6	0,66	1,5
L.	9	3	6	0,5	2
K1.	12	4	8	0,5	2
R1.	7	2	5	0,4	2,5
Ph.	8	2	6	0,33	3
Среднее арифметическое	9,4	3,6	5,8	0,61	1,87

¹⁹ К сожалению, число испытуемых, для которых можно сравнить индивидуальные результаты в обоих состояниях, слишком невелико. Однако для чисто статистического сравнения у нас количество испытуемых вполне достаточное.

²⁰ То, что различие результатов не может определяться тем фактом, что в промежутке между выполнением заданий и их перечислением испытуемые спали,

вытекает из опытов Дженкинса и Далленбаха, которые обнаружили противоположный эффект сна: в их опытах сон не ухудшал результаты запоминания, но, наоборот, улучшал их (*Jenkins, Dallenbach. Obliviscence during Sleep and Waking // The American Journal of Psychology. 1924. 34 (4)*).

Таблица 27

ЗН/ЗЗ у испытуемых, которые выполняли задания в свежем состоянии, а опрашивались в состоянии утомления. Серия опытов VIб

Испытуемые	З	ЗН	ЗЗ	ЗН/ЗЗ	ЗЗ/ЗН
L.	11	1	4	1,75	0,6
Ba.	12	1	5	1,4	0,7
Br.	7	4	3	1,33	0,75
K.	10	5	5	1	1
VI.	11	5	6	0,83	1,2
DI.	9	4	5	0,8	1,25
Kz.	7	3	4	0,75	1,33
Tz.	8	3	5	0,6	1,67
Среднее арифметическое	9,4	4,75	4,6	1,06	1,06

Результаты серии VIа, где испытуемые работали в состоянии утомления, а перечисляли задания на свежую голову, снова продемонстрировали преобладание запоминания законченных действий по сравнению с незаконченными действиями. И опять решающим оказалось уменьшение числа запомненных незаконченных заданий. (Количественные результаты обоих опытов также обнаруживают хорошее совпадение друг с другом. В серии VI $ЗН/ЗЗ = 0,74$, в серии VIа $ЗН/ЗЗ = 0,61$.)

В отличие от этого, результаты серии VIб, где испытуемые работали в нормальном состоянии, а опрашивались в состоянии утомления, обнаружили равенство $ЗН$ и $ЗЗ$ ($ЗН/ЗЗ = 1,06$).

Для того, чтобы понять значение этих фактов, нам надо, забегаая вперед, указать на седьмую серию опытов.

В обеих только что обсуждавшихся сериях опрос проводился не сразу после выполнения заданий, а лишь по прошествии довольно значительного времени. Тем самым, как мы еще увидим ниже, значение $ЗН/ЗЗ$ сдвигалось в направлении к 1. Поэтому результаты этих серий следует сравнивать не с основной серией опытов, а с результатами той серии, где опрос также проводился через 19 часов после выполнения заданий.

Если сделать это, то окажется, что серия VIб, когда испытуемые выполняли задания на свежую голову, а вспоминали их в состоянии утомления, дала те же результаты (в том числе и количественно), что и серия с таким же промежутком времени, но при нормальном состоянии испытуемых как во время выполнения заданий, так и при опросе.

Итак, в целом опыты показывают, что причину низкого значения $ЗН/ЗЗ$ у усталых испытуемых следует искать не во влиянии усталости на *перечисление*, а в воздействии усталости на *выполнение* экспериментальных заданий.

Для того, чтобы напряженная динамическая система могла сохранять состояние напряжения в течении определенного времени — а именно это является предпосылкой перевеса незаконченных действий при перечислении, — эта напряженная система должна обладать достаточной динамической «упругостью». Иначе говоря: для сохранения напряжения необходима определенная внутренняя стабильность, в противном случае следует разрядка.

В состоянии же утомления испытуемый оказывается слишком «выдохшимся», соответственно, его внутренняя среда — слишком «рыхлой». В таких условиях напряжения не могут удерживаться. (В лишенной упругости, относительно текучей среде

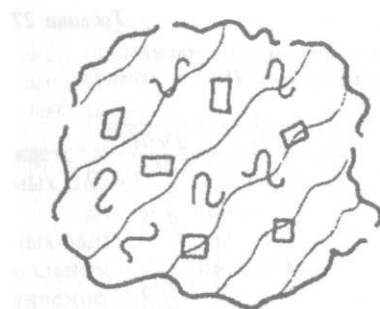


Рис. 4. Внутренняя ситуация усталых испытуемых

напряженному состоянию сохраниться труднее.) Поэтому и оказывается, что при прерывании отдельных действий не может образоваться отделенных друг от друга и сохраняющихся до момента опроса напряженных систем (см. рис. 4).

«Выдохшееся», динамически рыхлое психологическое поле (обозначено слегка волнистыми линиями) представляет собой слишком мягкую и текучую среду для того, чтобы могли образоваться или сохраниться в качестве устойчивых напряженных систем те квазипотребности, которые соответствуют незаконченным действиям (они обозначены на рисунке как открытые системы - $\square$). Ситуация опыта в целом также отграничена менее четко.

С другой стороны, здесь удивительно то, что запоминание законченных действий не только не ухудшается по сравнению с нормальным состоянием, но даже несколько улучшается. (Среднее значение 33 в состоянии утомления равно 5 в бодром — 4,25).

Как можно понять этот факт?

Теперь мы должны обратиться к вопросу, который мы не обсуждали ранее, но который имеет для наших опытов принципиальное значение. Законченные задания отличаются от незаконченных не только отсутствием квазипотребности, но еще и тем, что законченные действия, будучи завершенными, представляют собой в определенном смысле готовые, прочные формы, в отличие от незавершенных, более неопределенных и непрочных оставшихся незаконченными процессов, которым недостает законченности этих готовых форм.

Если это так, то, прежде всего, это подкрепляет наш основной результат: незаконченные задания запоминаются лучше, чем законченные. Ибо он показывает, что *динамическая напряженность соответствующих квазипотребностей имеет в наших опытах несравненно большее значение для запоминания, чем замкнутость завершенных форм.*

Одновременно с этим получают свое объяснение и результаты опытов в состоянии утомления: когда человек устал, то непрочные системы, находящиеся в напряженном состоянии, не могут сохраняться. С другой стороны, вполне можно предположить, что системы, *лишенные* напряжения (соответствующие законченным действиям), могут сохраняться и в состоянии утомления, поскольку они уже обладают вполне прочной и завершенной формой.

Значит, можно объяснить и то, почему в состоянии утомления (в противоположность бодрому) *незаконченные* действия запоминаются настолько хуже законченных: первые не обладают столь прочной формой и, кроме того, поддержание существования

напряженных систем требует более высокой степени прочности, чем сохранение систем, которые не находятся в напряженном состоянии.

Усталость же в момент опроса затрагивает не возникновение напряжения, но лишь ситуацию опроса. А выше мы уже видели, что более выраженное ослабление контроля скорее способствует запоминанию незаконченных действий (ср. выше ситуацию сниженного самосохранения).

в) Нервные испытуемые

У усталых испытуемых образованию длительных напряжений потребностного типа препятствует высокая текучесть психического поля как целого. Аналогичным образом действует и нервное состояние испытуемых.

Временами испытуемые приходят на эксперимент в очень плохом настроении. Некоторые из них сначала ведут себя, по крайней мере внешне, довольно спокойно, однако во время опыта вспоминают о каких-то своих текущих неприятностях и начинают нервничать.

У *нервных испытуемых* никакого преимущества незаконченных действий не обнаруживается: $ЗН/ЗЗ = 0,78$ (табл. 28).

Таблица 28

$ЗН/ЗЗ$ у нервных испытуемых

Испытуемые	$ЗН$	$ЗЗ$	$ЗН/ЗЗ$
I	3	4	0,75
II	4	5	0,8
III	6	7	0,9
IV	7	9	0,8
V	4	4	1,0
VI	2	4	0,5
Среднее	4,3	5,5	0,78

Можно было бы предположить, что внутри психического поля, которое уже само по себе находится в состоянии *относительно высокого* напряжения, отдельным самостоятельным напряженным системам образоваться сложнее, чем в психическом поле с низким уровнем напряжения.

Однако более вероятным нам представляется следующее предположение:

Нервное возбуждение приводит к сильному *расшитыванию* напряжения общего поля. В результате этого напряженные системы, которые сначала образуются в той или иной части общего поля, легко разрушаются.

Можно выдвинуть и еще одну гипотезу: нервное возбуждение изменяет не напряжение, а сам «психический материал» (как и в случае усталости) — таким образом, что напряжения потребностного типа не могут образоваться.

«Нервное», «расшатанное» динамическое поле мы изображаем с помощью неоднородно заштрихованной поверхности. В результате постоянных колебаний возбуждения стабильное существование напряжений потребностного типа оказывается здесь невозможным.

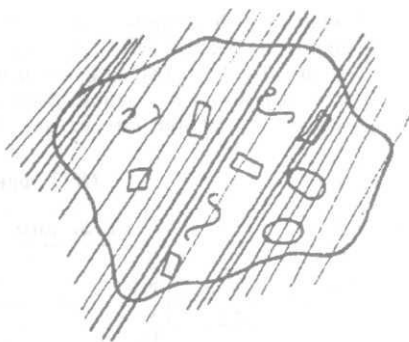


Рис. 5. Внутренняя ситуация нервных испытуемых

3. Влияние динамического поля в целом на сохранение потребностных напряжений

а) Опрос на следующий день после опыта. (Опыты серии VII)

Усталые испытуемые запоминают незаконченные действия не лучше, чем законченные, поскольку в силу увеличившейся текучести всей ситуации в целом возникающие системы *не* обладают *прочностью*, достаточной для того, чтобы поддерживать свое внутреннее напряжение. Поэтому напряжение в психическом поле должно выравниваться.

Однако *абсолютно* прочными границы напряженных систем, отделяющие их от общего поля, не бывают даже у не уставших, бодрых испытуемых. Если верны наши общие предположения, то следует как раз ожидать, что уровень напряжения будет *постепенно* выравниваться и без *специальных* разряжающих действий. Если напряжение существует длительное время, оно должно, в зависимости от степени прочности своих границ, более или менее ослабевать.

Для того, чтобы выяснить этот вопрос, мы попытались в серии опытов VII проверить, будет ли $3H > 33$ и в том случае, когда опрос *проводится лишь на следующий день после выполнения заданий*.

Испытуемым предъявлялись задания серии IV с несколькими изменениями: вместо «сложить картинку» — «нарисовать план», вместо «теста с проволокой» — «рисование плаката», вместо «крестиков» — «назвать города», вместо «ниток» — «составить слова». Опрос в день опыта не проводился. Воспроизведение заданий осуществлялось лишь на следующий день.

Таблица 29 показывает существенно меньшее значение $3H/33$ по сравнению с нашими основными опытами: если там $3H/33 = 1,9$ (серия I) или даже $3H/33 = 2$ (серия II), то здесь $3H/33 = 1,14$.

Восемь из этих испытуемых участвовали и в обычных опытах (с опросом сразу после выполнения заданий). Здесь можно было бы возразить, что повторное участие в опытах ослабит действие напряжений. Однако в наших опытах это не могло быть решающим фактором, поскольку опыт с опросом на следующий день был для части испытуемых первым, а для части — вторым. Оказалось (табл. 30), что независимо от этого фактора для *каждого испытуемого в отдельности* (с единственным исключением) *преимущество* запоминания незаконченных заданий при опросе *сразу* было *более сильным*, чем при опросе на следующий день.

ЗН/ЗЗ при опросе на следующий день

Ранг	Испытуемые	ΣZ	ЗН	ЗЗ	ЗН/ЗЗ
1,5	K.	11	1	4	1.7
	Sch.	8	5	3	1.7
3	V.	7	4	3	1.3
5,5	Jf.	11	6	5	1.2
	M.	9	5	4	1.2
	Wd.	11	6	5	1.2
	Wl.	9	5	4	1,2
8	Kl.	10	5	5	1.0
9,5	Mr.	14	6	8	0,75
	Lv.	7	3	4	0,75
11	S.	9	3	6	0,5
	Среднее	9,6	5	4,6	1,14

Предположение о том, что падение коэффициента ЗН/ЗЗ определяется не диффузией напряжения, но другим типом *воспроизведения*, а именно, произвольным припоминанием на следующий день, не выдерживает критики. Против него говорит тот факт, что при произвольном вспоминании наблюдается лишь повышение ЗЗ, но не падение ЗН (см. гл. 111). В серии же VII величина ЗН при опросе на следующий день уменьшается.

Таблица 30

**ЗН/ЗЗ испытуемых, которые опрашивались на следующий день,
а также (шестью месяцами раньше или позже) участвовали в опытах с
немедленным опросом**

ЗН/ЗЗ при опросе на следующий день						ЗН/ЗЗ при опросе сразу после опыта				
Ранг	Исп.	З	ЗН	ЗЗ	ЗН/ЗЗ	Ранг	З	ЗН	ЗЗ	ЗН/ЗЗ
1	Sch.(2)	8	5	3	1,7	1,5	8	6	2	3
2	V.(2)	7	4	3	1,3	5	И	7	4	1,75
4,5	If.(1)	11	6	5	1.2	7	10	6	4	1.5
	M.(2)	9	5	4	1.2	3	7	5	2	2,5
	Wd.(1)	11	6	5	1.2	1,5	8	6	2	3
	We.(1)	9	5	4	1.2	8	12	6	6	1
	Mr.(1)	14	6	8	0,75	6	8	5	3	1,6
	S.(1)	9	3	6	0,5	4	10	7	3	2,3
Среднее		9,75	5	4,7	1,13		9.2	6	3.2	2,1

Цифры в скобках означают, осуществлялся ли опыт с опросом на следующий день первым или вторым.

Аналогичные результаты дала и вариация этого опыта, когда испытуемые должны были перечислить задания сначала сразу после опыта, а затем еще раз на следующий день. И ЗН/ЗЗ снова оказался значительно меньшим (табл. 31). Причем и на этот раз решающим здесь было именно снижение ZH^{21} .

Таблица 31

Перечисление сразу после опыта и повторно на следующий день

Испытуемые	Опрос сразу после опыта			Опрос на следующий день		
	ЗН	ЗЗ	ЗН/ЗЗ	ЗН	ЗЗ	ЗН/ЗЗ
D.	4	1	4	4	2	2
B.	6	2	3	4	2	2
W.	6	2	3	5	2	2,5
L.	5	2	2,5	3	2	1,5
P ₁ .	8	3	2,7	4	3	1,3
H.	7	3	2,3	6	4	1,5
P ₂ .	6	3	2	2	4	0,5
E.	8	4	2	7	3	2,3
T.	5	3	1,7	2	2	1
J.	8	5	1,6	7	6	1,2
K.	7	5	1,4	5	7	0,7
B.	7	5	1,4	6	3	2
W.	4	3	1,3	4	3	1,3
S.	5	6	0,8	8	9	0,9
K.	5	6	0,8	4	4	1
I ₂ .	2	4	0,5	3	3	1
P ₃ .	10	4	2,5	9	5	1,8
Среднее	6	3,6	2,0	4,9	3,8	1,4

²¹ Разумеется, эта серия связана еще и с другими осложняющими факторами.

б) Внезапное изменение ситуации. (Опыты серий VIII и Villa)

Снижение напряжения может вызываться не только фактором времени как таковым, но и теми реальными процессами, которые имеют место в промежутке между выполнением заданий и опросом.

Если наши предшествующие рассуждения верны, то выравниванию уровней отдельных возникших ранее напряжений может существенно способствовать резкое изменение ситуации и особенно колебания давления в общем психическом поле. Для того, чтобы это проверить, сразу после выполнения заданий специально провоцировалось резкое изменение ситуации.

Испытуемые получали те же задания, что и в серии III. Перечисление заданий происходило не сразу после их выполнения. Сначала экспериментатор пытался *вывести* испытуемого *из старой ситуации* и поместить его в новую, с гораздо более высоким уровнем *возбуждения*. Затем осуществлялся опрос (примерно через 10—30 минут) после последнего экспериментального задания.

Изменение ситуации осуществлялось разными способами. Если экспериментатору случайно было известно, каковы интересы испытуемого, что принадлежит к его центральной Я-области, он начинал разговор на эту тему. Пример: один из испытуемых находился в большом затруднении по поводу того, изучению какой дисциплины он должен посвятить свою жизнь. Экспериментатор, зная об этой озабоченности испытуемого, сразу после выполнения заданий завязал соответствующий разговор. Испытуемый разволновался и стал просить совета. Аффективный процесс «расшатал» ситуацию, уподобив ее ситуации «нервничающих» испытуемых.

Аналогичное «расшатывание» наблюдалось и в следующем примере: когда испытуемый закончил работу с заданиями, вошел человек и позвал его к телефону: «С Вами хочет поговорить господин X.» Испытуемый сильно разволновался, разговор с господином X. был

для него неожиданным и означал нечто очень важное, по всей видимости, нечто очень радостное. Он торопливо побежал по лестнице (телефон находился этажом выше), взял трубку, назвал. Никакого ответа. «Что случилось, почему никто не отвечает?» — обратился испытуемый к позвавшему его и к экспериментатору. Однако они лишь засмеялись ему в ответ. Тогда испытуемый понял, что его обманули, но не понял смысла этого обмана. Наконец, он сам начинает смеяться и смеется безостановочно. И когда вдруг экспериментатор просит его перечислить задания, испытуемый отвечает смущенно и недовольно: «Я не знаю, все так запуталось, все исчезло. Я уже подвел под ними черту». И лишь с большим трудом экспериментатору удалось побудить испытуемого приступить к перечислению.

Как показывает табл. 32, у испытуемых, которые после выполнения экспериментальных заданий пережили эмоциональную встряску, $ЗН/ЗЗ$ очень низок, причем оказалось даже, что законченные действия они запомнили лучше, чем незаконченные ($ЗН/ЗЗ = 0,64$). И снова решающий вклад в снижение коэффициента внесло именно малое количество запомненных незаконченных заданий. Таким образом, специально организованное эмоциональное воздействие на испытуемых после окончания опыта действует так же, как и их естественное нервное возбуждение во время опыта. В силу слишком большой раскачки психического поля в целом, отдельные напряжения сохраняться не могут.

Помимо изменений ситуации, которые как следует «встряхивали» испытуемого, мы использовали и более простые воздействия.

Например, экспериментатор начинал разговор о ком-то из коллег или о какой-нибудь книге. Временами это могло приводить к спору.

Другой вариант: когда испытуемыми выступали другие сотрудники Психологического института, с ними перед началом опыта договаривались, что после его окончания испытуемый будет проводить свой собственный опыт, в котором экспериментатор будет испытуемым. Если эта договоренность по окончании опыта выполнялась, то испытуемый теперь находился в другой ситуации — в ситуации экспериментатора. И когда экспериментатор (теперешний испытуемый) через 10—15 минут убеждался в том, что бывший испытуемый (теперешний экспериментатор) полностью погрузился в новую ситуацию, он просил его перечислить задания.

Естественно, испытуемого можно погрузить в новую ситуацию и другими способами. Как лучше всего «извлечь» испытуемого из предыдущей ситуации, следует определять в каждом конкретном случае отдельно, учитывая исходную ситуацию и личностные особенности испытуемого.

Испытуемые, которые сталкивались не со встряской в описанном выше смысле, но лишь с *простым изменением ситуации*, продемонстрировали весьма *различные значения* $ЗН/ЗЗ$ — от 2 до 0,57 (табл. 32).

Этот факт показывает, что такого рода изменение ситуации могло иметь разное значение для разных испытуемых.

Для одной части испытуемых, у которых $ЗН$ больше, чем $ЗЗ$, помещение в новую ситуацию одновременно означает прерывание старой. Испытуемый выходит из ситуации, как бы *отодвигая ее в сторону*. При воспроизведении испытуемый повто-

Таблица 32

Изменение ситуации

Испытуемые	3	3H	33	3И/33	Тип изменения ситуации	Среднее арифметическое 3H/33
Brт.	8	4	4	1	«Встряска»	0,64
Wt.	7	3	4	0,75	«	
Dam.	8	3	5	0,6	«	
S.	5	2	3	0,7	«	
Ork.	6	2	4	0,5	«	
Sp.	9	2	7	0,3	«	
Gr.	6	4	2	2	Простое изменение с легким возвращением к опыту	1,5
Kus.	8	5	3	1,6	«	
L.	8	5	3	1,6	«	
Fz.	6	3	4	0,75	«	
Fl.	10	5	5	1	Простое изменение с трудным возвращением к опыту	0,77
Kl.	7	3	4	0,75	«	
Dur.	11	4	7	0,57	«	

ряет тот же самый процесс, но уже в обратном направлении. Испытуемый легко возвращается из новой ситуации в старую и «находит там все в том же виде, как он и оставил». Переход из старой ситуации в новую не составляет для него никакого труда. Так, один из испытуемых, для которого изменение ситуации достигалось тем, что экспериментатор становился испытуемым в его опыте, отмечает: «Я сразу перенесся назад в ситуацию выполнения заданий».

Аналогичные вещи говорил и другой испытуемый, для которого изменением ситуации служил разговор об одном из общих коллег: «Опрос прервал наш разговор; сначала я был недоволен этим, но потом сказал себе: ладно, вернемся теперь к опыту, к этим задачкам». Испытуемый воспринимает разговор лишь как перерыв, а теперь должен снова вернуться к опыту. Далее он отмечает: «Я думал, это был перерыв для отдыха, после которого мне снова надо будет выполнять другие задания». Возвращение назад, в ситуацию опыта, не составило для него никакого труда.

Для этих испытуемых с *легким возвратом в сохраненную старую ситуацию* среднее арифметическое значение $3H/33 = 1,5$, что хотя и меньше, чем $3H/33$ для испытуемых, у которых ситуация не изменялась (1,9), но не слишком сильно от него отличается.

Совершенно иначе обстоит дело в том случае, когда *возврат в старую ситуацию оказывается затрудненным*. «За время разговора с Вами я совершенно отстроился от опыта и подвел под ним черту», — отмечает один из испытуемых этой группы. Опрос не вполне возвращает их в старую ситуацию. Новая ситуация каким-то образом сохраняет свое присутствие, и происходит своеобразное наложение обеих ситуаций. Хотя новая ситуация и не «расшатывает» старую, однако она мешает ей снова выйти на передний план.

Эти испытуемые обнаруживают такое же *преимущество* законченных заданий, как и в случае «встряски»: $3H/33 = 0,77$ (табл. 32).

Итак, мы можем констатировать следующее: сохранение напряжений потребностного типа предполагает достаточную прочность границ напряженной системы, отделяющих ее от окружающего поля. Эта динамическая отделенность от окружающего поля не является полной, со временем наблюдается постепенная диффузия напряжения.

Выравнивание напряжений ускоряется, если в психическом поле в целом происходят сильные колебания напряжения.

В случае достаточно сильной эмоциональной встряски после выполнения заданий наблюдается такое же превосходство запоминания законченных действий, как и при естественной возбужденности испытуемых во время выполнения заданий (о причинах этого см. выше).

4. Вытесненные задания

Нередко оказывается, что испытуемому надо выполнить задание, которое он «не умеет» делать. Испытуемый считает, что задание *превосходит его силы*. Тогда ему кажется, что он недостаточно умелый, недостаточно умный, он стесняется показать экспериментатору свою неловкость, одним словом, у него возникает «чувство неполноценности». Кроме того, испытуемому часто кажется, что его потому прерывают, что он слишком плохо выполняет задание. Эти задания, «*недоступные*» на взгляд испытуемого, при перечислении *забываются* поразительно часто. (Из 40 заданий запомнились лишь 13, так что $ЗН = 32\%$, вместо обычных 68%).

Особенно показательный пример наблюдался в следующем случае: в опытах с детьми использовалось задание с вязанием. *Мальчики* чаще всего были не в состоянии выполнить это задание. Несмотря на это, они относительно хорошо запоминали его в качестве незаконченного. Если же, напротив, его не выполняли — в силу неумения — *девочки*, то они часто забывали его. (Это обнаруживается даже при сравнении *средних показателей* мальчиков и девочек для этого задания: для мальчиков $ЗН/ЗЗ = 1,2$, для девочек — $1,8$). Девочки стыдились своего плохого вязания, мальчики — нет.

Забывание недоступных заданий является настолько полным, что количество запомнившихся заданий снижается не только до уровня законченных действий, но и до гораздо более низкого уровня. Поэтому *нельзя* просто принять, что недоступные задания не оставляют после себя потребностного напряжения. Напрашивается вывод о том, что эти задания подвергаются особому *инкапсулированию*, особому вытеснению, которое затрудняет их припоминание.

Глава VII. Индивидуальные различия

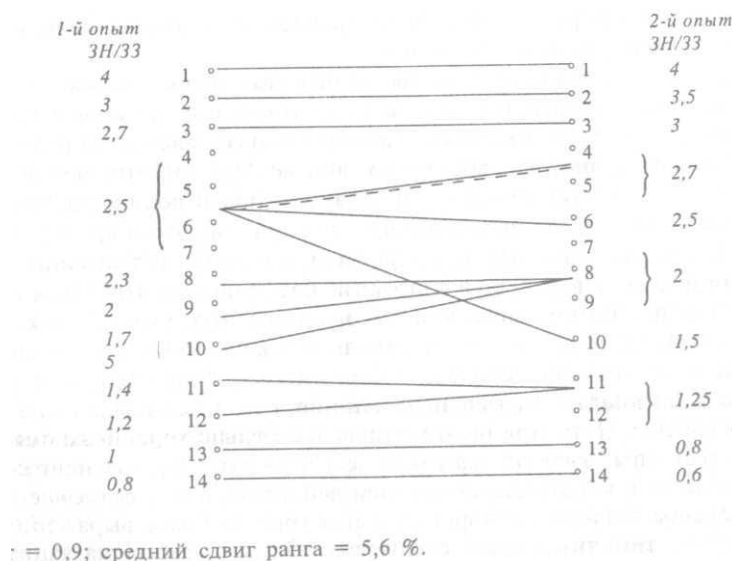
1. Постоянство результатов

Степень преимущественного запоминания незаконченных заданий по сравнению с законченными зависит, как мы видели выше, от структурного своеобразия заданий и динамических особенностей ситуации в целом.

Остается еще рассмотреть вопрос о том, как велика роль в наших опытах индивидуальных различий между отдельными испытуемыми. Значение коэффициента $ЗН/ЗЗ$ колеблется в опытах одной и той же серии весьма значительно, в нашей основной серии — между 6 и 0,75 (табл. 1). Случайны ли эти различия или же они определенным образом связаны с характерными особенностями того или иного человека?

Если дважды повторить тот же самый опыт с одним и тем же испытуемым (примерно через 6 месяцев и с другим набором заданий), то обнаружится *весьма высокое постоянство значений $ЗН/ЗЗ$ для отдельных испытуемых*. Если расположить испытуемых в соответствии с их ранговым местом в первом и втором опытах, то средний сдвиг рангов составит всего $5,6\%$. Если воспользоваться обычными мерами корреляции: $r = 0,9$ (табл. 33).

Постоянство $ЗН/33$ для одних и тех же испытуемых в двух опытах



Если обобщить результаты этих 14 испытуемых, то обнаружится, что коэффициент $ЗН/33$ представляет собой такую индивидуальную характеристику, постоянство которой достигает самых высоких значений из тех, с которыми сталкивается психология индивидуальных различий.

Это постоянство тем более примечательно, что мы имеем здесь дело с довольно небольшими числами и изменение числителя или знаменателя на 1 может достаточно сильно повлиять на результат.

Разумеется, отсюда не следует делать вывод о том, что и при изменении условий величина $ЗН/33$ останется для данного испытуемого постоянной. Скорее, как мы видели выше, она зависит от *установки* испытуемого по отношению к опыту. Однако, с другой стороны, тип этой установки у разных людей не может варьировать совершенно произвольно.

Есть еще один факт, говорящий о том, что свойство запоминать незаконченные задания несколько лучше, чем законченные, связано с характером данного человека, причем эта связь отнюдь не является поверхностной. У трех пар братьев и сестер, а также у одной матери с ребенком обнаружилось поразительное совпадение значений $ЗН/33$, причем это были случаи, когда и в повседневной жизни их характеры были схожими. У братьев же и сестер с разными характерами различными были и значения $ЗН/33$. Само собой разумеется, что вывод о схожести или несхожести характеров делался *перед* опытом на основе высказываний знакомых испытуемых и собственных наблюдений экспериментатора.

Будучи экспериментатором с определенным опытом, вполне можно примерно предсказывать поведение $ЗН/33$ у людей, которые Вам в той или иной мере знакомы.

В данной работе мы не будем детально исследовать постоянство $ЗН/33$ у одного и того же испытуемого и его характерологическое значение. Единственный вопрос, который мы рассмотрим подробнее, — это вопрос о $ЗН/33$ у детей и взрослых.

2. Дети и взрослые. (Опыты серии IX)

Мы уже не раз говорили, что у детей превосходство незаконченных действий выражено гораздо сильнее, чем у взрослых.

Утверждая это, мы опираемся на две одинаковые серии опытов с детьми 5—10 лет, аналогичные нашей основной серии, результаты которых представлены в табл. 34. Среднее значение $ЗН/ЗЗ = 2,5$, тогда как у взрослых оно составляло 1,9 и 2 (табл. 1 и 2).

Для детей характерно, что временами они вообще запоминают *только* незаконченные действия, а законченные полностью или почти полностью забывают.

Можно было бы сначала предположить, что причина этого кроется в «детскости» заданий, детям они *интереснее*, чем взрослым, а поэтому и запоминаются лучше. Если бы эта гипотеза была верна, то и у взрослых коэффициент $ЗН/ЗЗ$ для интересных заданий был бы существенно выше, чем для неинтересных. Однако, как мы видели выше, это не так. Интерес важен для запоминания законченных, а не незаконченных заданий. Кроме того, если бы решающим был интерес к заданию, то дети должны были бы лучше запоминать и законченные задания, чего на самом деле не было.

Если проследить за поведением детей более детально, то окажется, что дети воспринимали весь опыт гораздо *серьезнее*, чем взрослые. По сравнению со взрослыми, дети относились к экспериментальным действиям более *естественно*. Поэтому каждое отдельное задание приобретает у них гораздо более выраженную специфику. В частности, типичным было следующее явление. Забыв название задания,

Таблица 34

 $ЗН/ЗЗ$ у детей

№ испытуемого	$\Sigma З$	$ЗН$	$ЗЗ$	$ЗН/ЗЗ$
18	7	6	1	6,0
10	7	6	1	6,0
19	5	4	1	4,0
1	10	8	2	4,0
12	5	4	1	4,0
3	5	4	1	4,0
4	4	3^^	1^^	3,6
25	5(9)	5(7)	0(2)^	3,5
5	13	10	3	3,3
6	12	9	3	3,0
20	4(8)	4(6)	0(2)^	3,0
7	4	3	1	3,0
8	8	6	2	3,0
9	14	10	4	2,5
23	9	6	3	2,0
11	3	2	1	2,0
22	9	6	3	2,0
13	6	4^^	2^^	1,6
14	8	5	3	1,6
21	10	6	4	1,5
24	10	6	4	1,5
26	7	4	3	1,3
28	7	4	3	1,3
15	9	5	4	1.25
17	11	6	5	1.20
16	14	7	7	1,0
2	12	6	6	1,0
27	9	4	5	0,8
29	9	4	5	0,8
30	8	3	5	0,6

Среднее арифметическое	4,2	5,4	2,9	2,5

^ В тех случаях, когда при вычислении коэффициента $3H/33$ получался ноль в знаменателе, мы попробовали, чтобы избежать несопоставимых значений, прибавить к числителю и знаменателю по 1. Однако получающийся при этом результат показался нам не вполне правильно передающим имеющиеся соотношения (значение коэффициента было слишком большим), поэтому мы прибавили к числителю и знаменателю по 2. Получающиеся при этом значения представляются нам вполне соответствующими реальным отношениям.

^^ У этих испытуемых количество законченных и незаконченных действий было неодинаковым, поэтому при вычислении $3H/33$ мы пользовались скорректированными значениями (см. прим. к табл.2).

взрослый пренебрежительным тоном говорит: «Да, там было еще это складывание». Ребенок ведет себя иначе. Забыв название задания, он пытается детально описать то, что он делал: «А потом мне надо было составлять такие штуки... я не знаю, как они называются... некоторые из них были треугольными, а другие выглядели вот так», — и ребенок показывает руками, как все это выглядело. И говорит о заданиях ребенок по-другому. Ни один ребенок никогда не говорил о заданиях пренебрежительно, и не потому, что ребенку они «приятны» или «интересны», но потому, что они принадлежат к сфере его жизни. У него возникает сильная истинная *потребность* закончить действие²².

Помимо этого, сильное преобладание незаконченных заданий при *перечислении* может быть связано и еще с одним фактором: *у детей потребности обычно проявляются в более прямой форме, чем у взрослых*. Ребенок следует своим внутренним напряжениям более непосредственно. Так, например, у детей наблюдалась и более сильная *тенденция к спонтанному возобновлению действия*. Дети нередко просят разрешения закончить прерванное задание и через два или три дня после опыта.

Большая часть опытов с детьми проводилась в маленьком городке, так что дети имели возможность встретить экспериментатора на улице.

Тенденция превращать продолжающееся действие в действие с четким концом также выражена у детей намного сильнее, чем у взрослых.

Кроме того, у детей редко наблюдалась заминка при воспроизведении заданий. Перечислив ряд заданий, ребенок довольно спокойно говорит, что это все, не пытаясь припомнить еще и другие задания. Иногда через довольно большой промежуток времени у него в памяти внезапно могут всплыть еще несколько заданий. Как правило, они тоже оказываются незаконченными.

Характерна и последовательность воспроизведения заданий у детей: незаконченные задания следуют обычно целой группой, а под конец или же в самом начале упоминается то или иное законченное задание. Большая *непосредственность* проявления потребностей у детей обнаруживается и в способе и характерных особенностях их поведения при *воспроизведении*: опрос не выступает для них в качестве проверки памяти²³.

Дети легко забывают об опросе, а если и не забывают, то в любом случае не придают ему никакого значения. Часто бывало, что дети дома рассказывали матери о том, что они делали, ни одним словом не упомянув про опрос в конце опыта. На замечание матери, что экспериментатор ей рассказывал, что он еще и спрашивал ребенка в конце, ребенок отвечал: «Да, мне надо было еще рассказать, что я делал, что мне больше всего понравилось, а потом я продолжал это делать дальше».

Таким образом, в отличие от взрослых, опрос не воспринимался детьми в качестве проверки памяти. Он не означал для ребенка никакой перемены ситуации. И поскольку опрос был ответом на естественный вопрос экспериментатора, типичным оказалось то, что мы обозначили раньше как «простое рассказывание» в противоположность проверке памяти.

Короче говоря, ребенок в большей степени отдается экспериментальной ситуации и спонтанно реагирует, исходя из своих потребностей, как при выполнении заданий, так и при опросе. В отличие от многих взрослых, для него воспроизведение не является произвольным актом.

²² И в жизни игра означает для ребенка не «интересное» времяпрепровождение, но «жизненно значимую» деятельность. Поэтому совершенно неверно видеть в игре ребенка занятие, второстепенное по сравнению с умыванием, едой и т.п. Фразы типа: «Своего мишку ты можешь уложить спать и потом» соответствуют замечанию в адрес математика: «Свои рассуждения ты можешь завершить и потом».

²³ Само собой разумеется, что этот вывод делается на основе не самонаблюдения, а наблюдения за поведением детей.

3. Различные типы детей

Интересно, что у детей определенного типа преимущество незаконченных действий при запоминании особенно резко выражено, причем речь идет *об особом типе не очень развитых детей*, которые несколько отстали в своем развитии и потребности которых носят еще примитивный характер.

Кроме того, эти дети обычно очень стремились завершить задания. Они особенно настойчиво просили на следующий день разрешения повторно выполнить прерванные задания. И они очень сердились, когда им говорили, что продолжения опыта не будет. Двое из этих детей были столь настойчивы, что пришлось предоставить им возможность закончить задания. Они бросились их выполнять с бурной радостью и были счастливы, когда задания были готовы. То, что детей интересовало именно завершение, а не эти задания сами по себе, видно из того факта, что дети весьма редко пользовались данным им разрешением взять готовые задания себе домой.

Таким образом, эти «не очень развитые» дети лишь с весьма большим трудом могли отказаться от полного удовлетворения раз возникших потребностей. Напряженные психические системы были у них особенно прочными.

В отличие от высоких значений *ЗН/ЗЗ* у этих детей, *отвлекаемые* дети обнаружили лишь незначительное преимущество незаконченных действий. Такие дети легко включались в задание, и оно их очень интересовало; прерывание могло даже возмущать их, однако при переходе к следующему заданию старое казалось уже полностью исчезнувшим. Сама работа также носила у этих детей несколько иной характер: они часто отвлекались, временами хотели сделать нечто совсем другое, например позвать свою подружку или начать рассказывать какую-нибудь историю.

Этих детей можно сравнить с теми взрослыми, которые не полностью включались в работу или в саму ситуацию опыта.

4. Взрослые, похожие на детей

Свойственное детям серьезное отношение к экспериментальным заданиям наблюдалось и у части взрослых испытуемых. Оживленные, легко включающиеся в игру и отдающиеся ей взрослые вели себя и в наших опытах подобно детям. И у этих «ре-

блячливых испытуемых» значения $ЗН/ЗЗ$ оказались более высокими, чем в среднем (см. табл. 35).

Таблица 35

$ЗН/ЗЗ$ у ярко выраженных «ребячливых» и «взрослых» испытуемых

Тип испытуемых	$ЗН$	$ЗЗ$	$ЗН/ЗЗ$	
«ребячливые»	6	2	3	среднее арифметическое = 2,9
	8	2	4	
	6	2	3	
	5	2	2,5	
	4	2	2	
«взрослые»	5	3	1,6	среднее арифметическое = 1,1
	7	6	1,2	
	6	6	1	
	5	5	1	
	6	6	1	
	5	6	0,8	

Противоположность ребячливым испытуемым составляют те, кто демонстрировал подчеркнуто *«взрослое» поведение*. Они свысока смотрели на «детские забавы», предложенные экспериментатором, и считали ниже своего достоинства искренне стараться при выполнении заданий. Они не подчинялись ни заданиям, ни экспериментатору, и не находились «внутри» опыта, а хотели бы стоять «над» ним. Были также случаи, когда такого рода «взрослость» представляла собой не *ситуативную* установку испытуемого, а выражала его сущность.

В отличие от «ребячливых» испытуемых, коэффициент $ЗН/ЗЗ$ у «взрослых» относительно **низок**.

Похоже, что способность в течение длительного времени поддерживать такие напряжения потребностного типа или тенденция быстро освобождаться от них играют большую роль в разного рода психических аномалиях. И в дальнейшем исследовании затронутых здесь проблем вполне имело бы смысл обратиться к рассмотрению таких аномалий.

Резюме

Обобщая, мы можем констатировать следующее.

Незаконченные действия запоминаются лучше — в среднем, почти в два раза, — чем *законченные*.

При этом решающее значение в наших опытах принадлежало не эмоциональной окраске или значимости задания, и не шоковому эффекту от его прерывания. Главным можно считать существование в момент опроса *квазипотребности*, возникшей при образовании намерения или в процессе работы.

Этой квазипотребности соответствует *напряжение*, которое действует не только в направлении осуществления исходного намерения (закончить задание), но и влияет на воспроизведение.

То, насколько сильно эта квазипотребность проявляется при воспроизведении, зависит от *структуры и интенсивности напряжения*, а также от типа и силы *стремления к воспроизведению*, возникающего в момент опроса. А именно, поскольку стремление к

воспроизведению направлено в ту же сторону, что и квазипотребность, то, если оно достаточно сильно, оно может полностью замаскировать воздействие квазипотребности. Это происходит в том случае, когда испытуемый воспринимает опрос как имеющую самостоятельное значение «проверку памяти», и не происходит, когда он просто свободно рассказывает экспериментатору о заданиях опыта.

Решающее значение для сохранения квазипотребности имеет не *внешняя* законченность или незаконченность работы, но *внутренняя незавершенность* действия. (Те задания, результатами выполнения которых испытуемый остался недоволен, и те, которые допускали несколько разных решений, хорошо запоминались и в качестве «законченных». То же относится и к интересным заданиям.) Аналогично обстоит дело и с незаконченными заданиями: внешне незавершенные действия, у которых, однако, *потребность в завершении удовлетворена* или исчезла, запоминались плохо (частично завершенные, «разрушенные» и вызвавшие отказ задания обладают низким ЗН).

В тех случаях, когда за квазипотребностями стоят явно выраженные истинные потребности человека, когда задействована *центральная «я-сфера»* личности, то напряжения потребностного типа оказываются более сильными. (У честолюбивых испытуемых, как и в случае возбуждающих честолюбие заданий, перевес незаконченных заданий при перечислении особенно велик.)

Разница в запоминании законченных и прерванных действий выражена для *действий с «четким концом»* гораздо сильнее, чем в случае *«продолжающихся» действий*. Это связано с тем, в какой мере структуры действия способствуют образованию особых самостоятельных напряженных систем.

Напряженные системы воздействуют на воспроизведение только тогда, когда они достаточно *отделены* друг от друга. Если отдельные действия не обладают для испытуемого своим собственным лицом, то весь опыт в целом соответствует лишь *единственной* напряженной системе. (У испытуемых, которым уже в самом начале опыта перечислили все экспериментальные задания, а также у тех, кто воспринимал отдельные задания как несущественные «занятия», никакого преимущества незаконченных действий не было.)

Далее, для возникновения напряженной системы необходима еще и достаточная *упругость динамического поля в целом*. В случае «текучести» (при усталости) целостного психического поля или слишком больших колебаний напряжения в нем (например, при сильном возбуждении), образования напряжений не происходит. При *изменении ситуации* («расшатывание» или пересечение нескольких ситуаций) уже возникшие напряженные системы разряжаются.

Похоже, что интенсивность и прочность такого рода напряжений потребностного типа у разных людей различна и является весьма постоянной характеристикой каждого индивида.

Преимущество незаконченных действий при запоминании тем сильнее, чем *непосредственное* выражаются *потребности* данного человека, чем меньше он может отказаться от их удовлетворения, и чем более естественно и «по-детски» он воспринимает весь опыт.

Трансляция агрессии через имитацию модели агрессивного поведения

Albert Bandura, Dorothea Ross, Sheila A. Ross (1961)

Впервые опубликовано в *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.

Предыдущее исследование, проведенное с целью объяснения феномена идентификации на основе случайного научения, показало, что дети с готовностью имитируют поведение, демонстрируемое взрослой моделью, в присутствии модели (Bandura & Huston, 1961). Серии экспериментов Блайка (1958) и др. (Grosser, Polansky, & Lippitt, 1951; Rosenblith, 1959; Schachter & Hall, 1952) также обнаружили, что наблюдение за реакциями модели оказывает фасилирующий эффект на поведение испытуемых в условиях непосредственного социального воздействия.

Хотя эти исследования предоставили убедительные доказательства влияния и контроля, оказываемого на других поведением модели, более серьезное исследование имитирующего научения включает генерализацию имитирующих паттернов реакций в новом окружении в отсутствие модели.

В эксперименте, представленном в этой статье, детям демонстрировались агрессивные и неагрессивные модели поведения взрослых, а затем проводилось исследование имитирующего поведения, возникающего в новой ситуации в отсутствие модели. Согласно прогнозу, испытуемые, которым будет продемонстрирована агрессивная модель, воспроизведут агрессивные действия, подобные действиям модели, и в этом отношении будут отличаться от испытуемых, наблюдавших неагрессивные модели, и от тех, кому вообще не демонстрировалась модель поведения. Эта гипотеза предполагает, что испытуемые научаются имитирующему поведению в результате предыдущего поощрения, и эти тенденции генерализуются в определенной степени на их взрослый опыт (Miller & Dollard, 1941).

Также предполагалось, что наблюдение за неагрессивной моделью будет иметь генерализованный тормозящий эффект на последующее поведение испытуемых, и что этот эффект будет отражен в различиях между неагрессивной и контрольной группой, в демонстрации значительно большей агрессии среди испытуемых последней группы.

Были также приняты гипотезы, касающиеся влияния пола модели и пола испытуемого на имитацию поведения. Согласно исследованиям Фолс и Смит (1956), дошкольники воспринимают различные предпочтения своих родителей на модели поведения, соответствующие полу ребенка. Их результаты и неформальное наблюдение показывают, что родители поощряют соответствующее полу поведение и не одобряют или наказывают не соответствующее, таким образом, ребенок мужского пола едва ли получит поощрение за демонстрацию женского поведения, такого как стряпание, или за усвоение других аспектов материнской роли, но те же самые типы поведения обычно приветствуются у девочек. Результатом различного опыта подкрепления является то, что тенденции в имитации мужских или женских моделей приобретают различную выраженность. Таким образом, ожидается, что испытуемые будут имитировать поведение модели одного с ними пола в большей степени, чем поведение модели противоположного пола.

Так как агрессия является маскулинным типом поведения, мальчики должны быть более предрасположены к имитации агрессии, чем девочки, причем различия будут наиболее заметны у испытуемых, которым будет демонстрироваться агрессивная модель мужского пола.

Методы

Испытуемые: Испытуемыми были 36 мальчиков и 36 девочек, взятых из детского сада Стэндфордского университета, в возрасте от 37 до 69 месяцев, средний возраст – 52 месяца.

Двое взрослых, мужчина и женщина, выполняли роль модели, и одна женщина контролировала исследование всех 72 детей.

План эксперимента: испытуемые были разделены на восемь экспериментальных групп по 6 человек в каждой и контрольную группу из 24 человек. Половине испытуемых демонстрировалась агрессивная модель, а другой половине – подавленная и неагрессивная. Эти группы в дальнейшем были разделены на мальчиков и девочек. Половина испытуемых наблюдала агрессивные и неагрессивные модели поведения одного с ними пола, другая половина – противоположного пола. Контрольной группе не демонстрировались никакие предшествующие модели, и она тестировалась лишь в последующей общей ситуации.

Ожидание того, что уровень агрессии испытуемых будет положительно связан с их готовностью имитировать агрессивные модели поведения, казалось оправданным. Тем не менее, для того, чтобы увеличить точность обрабатываемых сравнений, испытуемые в экспериментальной и контрольной группе подбирались индивидуально на основе степени их агрессивного поведения в социальных взаимоотношениях в детском саду.

Субъекты были оценены по пятиступенчатой шкале экспериментатором и воспитателем детского сада, которые были хорошо знакомы с детьми. Эти оценки показывали степень, с которой испытуемые выражали физическую агрессию, вербальную агрессию, агрессию по отношению к неодушевленным предметам, а также сдерживание агрессии. Последняя оценка, связанная со стремлением индивида сдерживать агрессивные реакции в состояниях высокого побуждения к агрессии, обеспечила измерение агрессивной тревожности.

Обоими экспертами была произведена независимая оценка 51 испытуемого, что позволило провести дальнейшую согласованную оценку. Надежность общего балла агрессии, оцененного по значениям корреляции Пирсона, составляла 89.

Общий балл был получен путем суммирования баллов по 4 шкалам агрессивности; на основе этих баллов испытуемые были объединены в триплеты и распределены случайно в одну из двух экспериментальных групп, или в контрольную группу.

Условия эксперимента:

На первой стадии эксперимента испытуемые по отдельности помещались в экспериментальную комнату, а модели, находящейся в коридоре, предлагалось зайти и присоединиться к игре. Затем экспериментатор проводила ребенка в угол комнаты, который был оборудован как место для игры. После того, как экспериментатор сажала ребенка за маленький столик, она показывала, как ребенок может создавать картинки с помощью штампов, а также предлагала цветные наклейки. Игрушечные штампы включали различные геометрические формы; наклейки представляли собой привлекательные разноцветные картинки животных, цветов и фигурок ковбоев, нарисованных на фоне пастбищ. Эти занятия были выбраны в предыдущем исследовании в детском саду как представлявшие наибольший интерес для детей.

Затем экспериментатор проводила модель в другой угол комнаты, в котором находились маленький стол со стулом, конструктор, колотушка и 5-футовая надувная кукла Бобо. Экспериментатор объясняла, что это игрушки для модели, после чего покидала комнату.

В группе с неагрессивными условиями модель тихо и спокойно собирала конструктор, не обращая никакого внимания на куклу Бобо.

А в группе с агрессивными условиями модель начинала сборку конструктора, но практически через минуту поворачивалась к кукле и оставшееся время проводила в агрессивных действиях по отношению к ней.

Имитирующее поведение может быть ясно продемонстрировано, если модель показывает новые паттерны поведения, которые вряд ли возникли бы независимо от

наблюдения за поведением модели, и если субъект воспроизводит эти действия в точно такой же форме. По этой причине, в дополнение к битью куклы Бобо, действия, которое может быть продемонстрировано ребенком независимо от наблюдения за моделью, модель также демонстрировала отличительные агрессивные действия, которые в дальнейшем расценивались у детей как имитирующие действия. Модель клала Бобо на спину, садилась сверху и била его несколько раз в нос. Затем модель поднимала куклу, брала колотушку и била куклу по голове. После колотушечной атаки, модель агрессивно подбрасывала куклу вверх и пинала ее по комнате. Эти цепочки физически-агрессивных актов повторялись примерно три раза, сопровождаясь вербально-агрессивными действиями, как, например “Врежь ему по носу”, “Подбрось его вверх”, “Ударь его”, “Бух”, и двумя неагрессивными комментариями “Он возвращается, чтобы еще получить” и “Он точно крепкий парень”.

Таким образом, в продемонстрированных ситуациях испытуемым было дано интересное задание, которое занимало их внимание, и, в то же время, обеспечивало наблюдение поведения модели без каких-либо инструкций о том, чтобы наблюдать и учиться реакциям модели. Пока испытуемые не могли демонстрировать агрессивное поведение модели, любые наученные реакции оставались исключительно на наблюдательном, или скрытом, уровне.

Через 10 минут экспериментатор входила в комнату, говорила испытуемому, что теперь он пойдет в другую игровую комнату, и прощалась с моделью.

Пробуждение агрессии

Имитирующее поведение испытуемых исследовалось в другой экспериментальной комнате, которая была отделена от главного здания детского сада. Таким образом, две экспериментальные ситуации были четко разделены; действительно, многие испытуемые находились под впечатлением, что они больше не в стенах детского сада.

Перед проведением исследования имитирующего поведения все испытуемые были подвергнуты умеренному провоцированию агрессии, что обеспечивало у них определенную степень расположенности к проявлению агрессии. Возбуждающие агрессию эксперименты были включены по двум основным причинам. В первую очередь, наблюдение за агрессивным поведением, демонстрируемым другими, обычно снижает вероятность проявления агрессии со стороны наблюдателя (Rosenbaum & deCharms, 1960). Следовательно, испытуемые из агрессивных условий, по сравнению с другой группой и с контрольной группой, будут обладать более слабой расположенностью к агрессии, находясь под влиянием моделей. Во-вторых, если испытуемые из неагрессивных условий будут выражать небольшую агрессию при соответствующем агрессивном побуждении, можно будет увидеть присутствие сдерживающих механизмов.

Поэтому, экспериментатор приводила испытуемого в приемную, в которой находились следующие относительно привлекательные игрушки: пожарная машина, локомотив, реактивный самолет, вагон и кукольный комплект, состоящий из комода, детской коляски и детской кровати. Экспериментатор объяснял, что ребенок мог поиграть с игрушками, однако, как только ребенок включался в игру (обычно через 2 минуты), экспериментатор отмечала, что это были ее самые лучшие игрушки, что она никому не разрешала играть с ними, и что она решила сохранить эти игрушки для других детей. Однако ребенок мог поиграть с любыми игрушками, находящимися в другой комнате, после чего экспериментатор и ребенок перемещались в прилегающую экспериментальную комнату.

Для экспериментатора было необходимо оставаться в комнате на протяжении эксперимента; иначе многие дети либо не захотели бы оставаться в одиночестве, либо покинули комнату до окончания эксперимента. Тем не менее, чтобы минимизировать свое влияние на эксперимент, экспериментатор оставалась возможно более незаметной,

занимаясь бумажной работой за столом в дальней части комнаты и пресекая любое взаимодействие с ребенком.

Проверка отсроченной имитации

В экспериментальной комнате находилось множество игрушек, некоторые из которых могли быть использованы в имитирующем или не имитирующем агрессивном поведении, и другие, призванные вызывать неагрессивные формы поведения. Агрессивные игрушки включали трех футовую куклу Бобо, колотушку, два лука и подвешенный к потолку мячик с нарисованным на нем лицом. Неагрессивные игрушки включали чайный набор, мелки и разукрашку, мячик, двух кукол, трех медведей, машинки и грузовички и пластиковых животных.

В целях свести к минимуму различия в поведении, вызванные расположением игрушек в комнате, игровой материал был расставлен в строгом порядке для каждого отдельного эксперимента.

Испытуемый проводил в комнате 20 минут, на протяжении которых его поведение оценивалось в категориях заранее установленных реакций судьями, которые наблюдали за сессией через одностороннее зеркало в прилегающей комнате. 20 минут были разделены на пятисекундные сессии и, таким образом, составляя 240 одиночных реакций для каждого испытуемого.

Мужчина-модель подсчитывал экспериментальные сессии для всех 72 детей. Исключая случаи, в которых он выступал моделью, он не знал, из каких групп были дети. С целью установления согласия в измерениях, представление половины испытуемых измерялось также независимо вторым наблюдателем. Таким образом, один из двух наблюдателей обычно не знал об условиях, в которые были помещены дети. Как бы там ни было, все, кроме двух испытуемых из группы с агрессивными условиями демонстрировали новые агрессивные реакции модели, в то время как испытуемые из других условий только изредка показывали такие реакции, испытуемые, которые подвергались воздействию модели, легко распознавались среди других благодаря своему характерному поведению.

Измеренные реакции включались в высоко специализированные конкретные классы поведения и имели высокую вероятность с коэффициентом в районе .90.

Измерение реакций

Было получено три измерения имитации:

Имитация физической агрессии: эта категория включала акты битья куклы бобо колотушкой, восседание на кукле и тягание ее за нос, пинание и подбрасывание ее в воздух.

Имитация вербальной агрессии: испытуемые повторяли фразы “Врежь ему”, “Кинь его”, “Пинай его”, “Подбрось его в воздух” и “Бух”

Имитация неагрессивных вербальных реакций: испытуемые повторяли фразы: “ Он возвращается, чтобы еще получить ” и “Он точно крепкий парень”.

На протяжении предварительного испытания, несколько испытуемых имитировали основные компоненты поведения моделей, но не повторяли целую цепочку поведения, или направляли свои действия на другие игрушки. Две реакции такого типа, тем не менее, были подсчитаны и определялись как имитирующее поведение.

Колотушечная агрессия: испытуемые били других кукол колотушкой.

Восседание на кукле Бобо: испытуемые клали Бобо на пол и садились на него, но не проявляли к нему агрессивных действий.

Были также отмечены следующие агрессивные реакции:

Битье кукол Бобо: испытуемый бьет, шлепает или агрессивно толкает куклу.

Неимитирующая физическая и вербальная агрессия: эта категория включает физические агрессивные акты, направленные на другие объекты, кроме Бобо, агрессивные слова, не демонстрировавшиеся моделью, например “Пристрели Бобо”, “Порежь его”, “Глупая кукла”, “Кони дерутся, кусаются”

Агрессивные игры с оружием: испытуемый стреляет из лука или прицеливается из пистолета и стреляет воображаемыми выстрелами в объекты в комнате.

Были также оценены действия, когда испытуемые неагрессивно играли или тихо сидели, не играя вовсе.

Результаты

Полная имитация поведения модели

Испытуемые из агрессивных условий воспроизвели большое число физических и вербальных агрессивных действий, аналогичных действиям модели, и их средние значения существенно отличались от значений субъектов из неагрессивных условий и из контрольной группы, которые совсем не демонстрировали имитирующих агрессивных действий (табл. 1).

TABLE 1
MEAN AGGRESSION SCORES FOR EXPERIMENTAL
AND CONTROL SUBJECTS

Response category	Experimental groups				Control groups
	Aggressive		Nonaggressive		
	F Model	M Model	F Model	M Model	
Imitative physical aggression					
Female subjects	5.5	7.2	2.5	0.0	1.2
Male subjects	12.4	25.8	0.2	1.5	2.0
Imitative verbal aggression					
Female subjects	13.7	2.0	0.3	0.0	0.7
Male subjects	4.3	12.7	1.1	0.0	1.7
Mallet aggression					
Female subjects	17.2	18.7	0.5	0.5	13.1
Male subjects	15.5	28.8	18.7	6.7	13.5
Punches Bobo doll					
Female subjects	6.3	16.5	5.8	4.3	11.7
Male subjects	18.9	11.9	15.6	14.8	15.7
Nonimitative aggression					
Female subjects	21.3	8.4	7.2	1.4	6.1
Male subjects	16.2	36.7	26.1	22.3	24.6
Aggressive gun play					
Female subjects	1.8	4.5	2.6	2.5	3.7
Male subjects	7.3	15.9	8.9	16.7	14.3

Так как у испытуемых из неагрессивной и контрольной группы было только несколько баллов (практически 70% испытуемых имели нулевые оценки), и не могло быть сделано допущение о гомогенности выборки, для проверки значимости полученных результатов был употреблен анализ рангов Фридмана.

Было подтверждено предположение о том, что предъявление испытуемым агрессивных моделей увеличивает вероятность агрессивного поведения (табл.2). Исследовательские условия с высокой достоверностью влияют как на физическую, так и на вербальную агрессию. Сравнение пар оценок показывает, что полученные различия были обусловлены в основном агрессией, выражаемой испытуемыми, которым были предъявлены агрессивные модели. Их баллы были существенно выше, чем баллы неагрессивной и контрольной групп, которые не отличались друг от друга.

Имитация не ограничивалась агрессивными реакциями модели. Практически одна треть испытуемых из агрессивных условий также повторяла неагрессивные вербальные реакции модели, в то время как ни один из испытуемых других групп не делал таких высказываний. Эти отличия, проверенные Cochran Q test, оказались значимыми на уровне значимости ниже 0.01.

TABLE 2
SIGNIFICANCE OF THE DIFFERENCES BETWEEN EXPERIMENTAL AND CONTROL GROUPS IN THE
EXPRESSION OF AGGRESSION

Response category	χ^2	Q	p	Comparison of pairs of treatment conditions		
				Aggressive vs. Nonaggressive p	Aggressive vs. Control p	Nonag- gressive vs. Control p
Imitative responses						
Physical aggression	27.17		<.001	<.001	<.001	.09
Verbal aggression	9.17		<.02	.004	.048	.09
Nonaggressive verbal responses		17.50	<.001	.004	.004	ns
Partial imitation						
Mallet aggression	11.06		<.01	.026	ns	.005
Sits on Bobo		13.44	<.01	.018	.059	ns
Nonimitative aggression						
Punches Bobo doll	2.87		ns			
Physical and verbal	8.96		<.02	.026	ns	ns
Aggressive gun play	2.75		ns			

Частичная имитация поведения модели

Различия в намеченном направлении также были получены в двух измерениях частичной имитации.

Анализ различий оценок был основан на использовании испытуемыми колотушечной агрессии к другим куклам и показал, что условия эксперимента являются статистически значимым источником различий. Кроме того, individual sign tests показал, что агрессивная и контрольная группы, по сравнению с детьми из неагрессивных условий, выражали значительно больше колотушечной агрессии. Эти отличия были частично отмечены в отношении испытуемых женского пола. Девочки, наблюдавшие неагрессивную модель, показывали среднее число колотушечной агрессии 0,5 в сравнении со значениями 18,0 и 13,1 у девочек в агрессивной и контрольной группах.

Хотя испытуемые, наблюдавшие агрессивные модели, предъявляли больше колотушечной агрессии ($M = 20.0$), чем испытуемые из контрольной группы ($M = 13.3$), отличия не были статистически значимыми. Что касается частично имитирующих реакций восседания на кукле Бобо, общегрупповые различия оказались значительно ниже уровня значимости 0,01 (Табл.2). Попарное сравнение оценок показывает, что испытуемые из агрессивных условий воспроизводили этот аспект поведения модели в гораздо чаще по

сравнению с испытуемыми из неагрессивных условий ($p = .018$) или из контрольной группы ($p = .059$). С другой стороны, последние две группы не отличались друг от друга.

Неимитирующая агрессия

Анализ различий оставшихся агрессивных проявлений (Табл. 2) показывает, что экспериментальные условия не влияли на уровень вовлеченности испытуемых в игры с оружием или избивание куклы Бобо. Однако, влияние экспериментальных условий оказалось высоко значимым ($\chi^2_r = 8.96$, $p < .02$) в случае выражения испытуемыми неимитирующей физической и вербальной агрессии. Дальнейшее сравнение экспериментальных пар показывает, что основные различия проявились между группами из агрессивных и неагрессивных условий, причем, испытуемые, которым предъявлялись агрессивные модели, демонстрировали большее количество агрессии.

Влияние пола модели и пола испытуемого

Гипотеза о том, что мальчики являются более склонными к имитации агрессии, демонстрируемой моделью, подтвердилась только частично. Т-тест показал, что мальчики показывали больше имитирующей физической агрессии, чем девочки ($t = 2.50$, $p < .01$). Однако, группы не различались в имитации вербальной агрессии.

Использование непараметрических тестов, обусловленное слишком ассиметричным распределением оценок испытуемых из неагрессивных и контрольных условий, препятствовало полной проверке влияния пола модели *per se*, и различных отношений между основными эффектами. Анализ средних оценок испытуемых из агрессивных условий (Табл.1), тем не менее, ясно показывает возможность соотношений с полом модели. Эффект этих отношений более значим для моделей мужского пола. Испытуемые мужского пола, например, демонстрировали больше физической ($t = 2.07$, $p < .05$) и вербальной имитирующей агрессии ($t = 2.51$, $p < .05$), больше неимитирующей агрессии и больше агрессии в играх с оружием, следуя экспозиции мужской агрессивной модели, нежели испытуемые женского пола. И наоборот, девочки следовали женской модели и демонстрировали больше имитирующей вербальной агрессии и больше неимитирующей агрессии, чем мальчики (Табл.1). Тем не менее, различия оказались одинаково большими и не достигли статистической значимости.

Данные неагрессивной и контрольной групп предоставили дополнительные доказательства того, что поведение мужской модели оказывает больше влияния, чем поведение женской модели в генерализованных ситуациях.

Кроме того, за исключением большого числа колотушечной агрессии, выражаемой испытуемыми из контрольной группы, между неагрессивной и контрольной группой не было получено достоверных различий. Тем не менее, даны свидетельства, что отсутствие значимых различий между этими группами в основном связано с тем, что испытуемые, которым демонстрировалась неагрессивная женская модель, не отличались от испытуемых из контрольной группы ни по одному из измеряемых типов агрессии. С другой стороны, в отношении модели мужского пола различия между группами являются существенными. По сравнению с контрольной группой, испытуемые, которым демонстрировалась неагрессивная мужская модель, выражали значительно меньше физической агрессии ($p = .06$), меньше вербальной агрессии ($p = .002$), меньше колотушечной агрессии ($p = .003$), меньше неимитирующей физической и вербальной агрессии ($p = .03$), а также были менее склонны к битью куклы Бобо ($p = .07$).

Хотя сравнение подгрупп, в котором некоторые обобщенные различия не достигают статистической значимости, скорее базируется на случайных различиях, тем не менее, соответствие результатов подкрепляет предположение о влиянии модели на поведение.

Неагрессивное поведение

Несмотря на исключение ожидавшихся половых различий, анализ различий Lindquist (1956) в неагрессивных реакциях предоставил некоторые значимые результаты.

Испытуемые женского пола проводили больше времени, чем мальчики, играя с куклами ($p < .001$), чайным набором ($p < .001$) и цветными мелками ($p < .05$). Мальчики – значительно больше времени с оружием ($p < .01$). В использовании испытуемыми других стимульных объектов, например, фигурок животных, машинок и мячика не было выявлено половых различий.

Стоит также упомянуть о следующих различиях, порожденных экспериментальными условиями. Испытуемые из неагрессивных условий значительно чаще играли в неагрессивные игры с куклами, чем испытуемые из агрессивных условий ($t = 2.67, p < .02$) и испытуемые из контрольной группы ($t = 2.57, p < .02$).

Заслуживающими еще большего внимания являются данные о том, что испытуемые, наблюдавшие неагрессивную модель, проводили в два раза больше времени просто спокойно сидя и ничего не делая, по сравнению с испытуемыми из агрессивных условий ($t = 3.07, p < .01$).

Обсуждение

Многие современные исследования социального научения основаны на формировании новых типов поведения посредством поощрения и наказания. Тем не менее, если выдаются реакции, на них нельзя повлиять. Результаты этого исследования предоставляют важные доказательства того, что наблюдение поведения другого является эффективным средством для извлечения определенных форм реакций, вероятность самостоятельного возникновения которых близка к нулю. Действительно, социальное имитирование может ускорять или тормозить приобретение новых поведенческих реакций без необходимости поощрения успешного приближения, предложенного Скиннером (1953).

Испытуемые, которым предоставлялась агрессивная модель, позднее показывали большое количество физической и вербальной агрессии (и неагрессивных реакций), по существу идентичных с реакциями модели. В то же время, испытуемые, которым показывалась неагрессивная модель, или не показывалось ничего, очень редко предьявляли такие реакции.

Тот факт, что наблюдение за агрессивным поведением взрослого делает агрессивное поведение ребенка разрешенным, может ослаблять сдерживающие механизмы и приводить к увеличению вероятности агрессивных реакций при последующей фрустрации. Однако, тот факт, что испытуемые выражали свою агрессию посредством новых видов поведения, демонстрировавшихся моделью, предоставляет доказательства возникновению научения через имитацию.

В исследовании имитирующего поведения, проведенном Миллером и Доллардом (1941), модели взрослого или сверстника показывали выделенные реакции, за которые они последовательно награждались, а испытуемые вознаграждались таким же образом, когда показывали аналогичные реакции. Хотя эти эксперименты широко использовались при демонстрации научения через имитацию, фактически, они всего лишь включали особые случаи отличающегося научения, в котором поведение других служило отличительным стимулом для реакций, которые уже являлись поведенческим репертуаром испытуемых. Слуховые или визуальные сигналы из окружения могли быть легко замещены социальными стимулами с целью фасилитации выделенного научения. В свою очередь, процесс имитации, изученный в нашем исследовании, отличался по нескольким важным пунктам от эксперимента Миллера и Долларда, в частности в том, что испытуемые научались объединять фрагментарные реакции в относительно целостные паттерны новых реакций исключительно посредством наблюдения за социальными моделями, не имея возможности демонстрировать поведение модели в условиях, в которых они его увидели,

а также без какого-либо подкрепления их поведения со стороны модели или наблюдателей.

Ощущается недостаток адекватной теории, способной объяснить имитирующее научение. Предложенные объяснения (Logan, Olmsted, Rosner, Schwartz, & Stevens, 1955; Masscobu, 1959) допускают, что имитатор скрыто демонстрирует реакции модели. Если к этому может быть добавлено предположение, что поощрение и наказание даются самостоятельно в связи со скрытыми реакциями, процесс имитирующего научения может рассматриваться в тех же терминах, что и скрытое инструментальное научение посредством проб и ошибок. Тем не менее, на ранних стадиях развития поведенческий репертуар индивида, вероятно, увеличивается благодаря процессу классического обуславливания (Bandura & Huston, 1961; Mowrer, 1950).

Результаты эксперимента предоставили также доказательства того, что модель мужского пола влияет на имитацию поведения в большей степени, чем модель женского пола. При анализе взаимоотношений Пол x Модель, например, испытуемые, которым предъявлялась неагрессивная модель мужского пола, показывали меньше агрессивного поведения, чем испытуемые из контрольной группы, в то время как сравнения испытуемых с женской моделью не показали значимых отличий.

В исследовании научения через имитацию Rosenblith (1959) также обнаружил, что модели мужского пола эффективнее влияют на поведение детей, чем модели женского пола. Rosenblith предложил объяснение, что условия детского сада могут представлять определенную социальную депривацию в отношении взрослых мужского пола, которая, в свою очередь, увеличивает ценность мужской награды.

Тенденции, выявленные в данном исследовании, предлагают альтернативное объяснение. В случаях ярко выраженного маскулинного поведения, такого как агрессия, существует тенденция для детей обоих полов в большей степени имитировать поведение мужчины, а не женщины. С другой стороны, в случае вербальной агрессии, которая является менее связанной с полом, большая доля имитации возникает в отношении модели одного пола с испытуемым. Эти тенденции, а также то, что мальчики в общем больше имитируют физическую агрессию по сравнению с девочками, но не отличаются от них в имитации вербальной агрессии, показывают, что испытуемые могут по-разному подвергаться влиянию пола модели, но стоит принимать во внимание степень, является ли рассматриваемое поведение типичным для пола.

Предшествующее обсуждение показало, что мужественность-женственность больше, чем другие личностные характеристики модели, являются наиболее изменчивыми – допущение, которое не может быть прямо проверено при помощи наручных данных. Тем не менее, было ясно доказано, особенно из спонтанных высказываний мальчиков при предъявлении агрессивной модели женского пола, что по крайней мере некоторые испытуемые реагировали, основываясь на половой дискриминации и своих предшествующих знаний о том, какое поведение соответствует полу (например “Кто эта женщина? Леди так себя не ведут. Леди следует вести себя как леди...” “Вы должны были видеть, что эта девушка там делала. Она вела себя совсем как мужчина. Я никогда раньше не видел, чтобы девушки себя так вели. Она дралась и билась, но не сквернословила”). С другой стороны, агрессия со стороны мужчин чаще рассматривалась как присущая им и принималась как мальчиками (“Эл – хороший драчун, он побил Бобо. Я хочу драться как Эл”) и девочками (“Этот мужчина сильный драчун, он дрался и дрался и мог свалить Бобо прямо на пол, и если Бобо поднимался, он говорил “Вот тебе по носу”. Он хороший драчун, прямо как папа”).

Данные о том, что испытуемые со спокойной моделью были более сдержанными и невосприимчивыми, чем испытуемые из агрессивных условий, а также полученные различия в измерении агрессии показывают, что предъявление сдержанных моделей не только уменьшает вероятность возникновения агрессивного поведения, но и вообще ограничивает поведенческий диапазон испытуемых.

“Идентификация с агрессором” (Фрейд, 1946) или “защитная идентификация” (Mowrer, 1950), посредством которой человек превращает себя из объекта в субъект агрессии через принятие свойств агрессивной угрожающей модели для уменьшения тревоги, широко применяется в качестве объяснения имитирующего научения агрессии.

Тем не менее, развитие агрессивных моделей реакций детей на агрессивных карающих взрослых может просто отражать замещение объекта, без вовлечения механизма защитной идентификации. В исследовании прошлого детского опыта антисоциальных подростков (Bandura & Walters, 1959) и молодых гиперагрессивных юношей (Bandura, 1960) оказалось, что их родители были депривирующими и наказывающими по отношению к агрессии, направленной на них. С другой стороны, они активно поощряли агрессивное поведение их сыновей по отношению к посторонним. Такой паттерн дифференцированного поощрения агрессивного поведения сдерживал агрессию мальчиков в отношении реального зачинщика и поощрял смещение агрессии в сторону объектов и ситуаций с меньшими сдерживающими реакциями.

Более того, результаты предыдущих исследований (Bandura & Huston, 1961), в которых дети в равной степени имитировали агрессию, предъявляемую воспитателями и невоспитателями, вместе с полученными результатами данного исследования, в котором испытуемые с готовностью имитировали агрессивное поведение моделей, которые являлись более или менее нейтральными фигурами, показывают, что простое наблюдение за агрессией, безотносительно качества отношений с моделью, является достаточным условием для возникновения у детей имитирующей агрессии. Сравнительное изучение имитации агрессивного поведения моделей, которые являются пугающими, уважаемыми и любимыми, или являются нейтральными фигурами, прольет свет на то, может ли какая-либо другая теория, кроме теории “идентификации с агрессором”, объяснить процесс имитации.

Заключение

Двадцать четыре дошкольника были определены в каждое из трех условий. Одна экспериментальная группа наблюдала агрессивные модели поведения взрослых, другая наблюдала сдержанные неагрессивные модели, а испытуемые из контрольной группы вообще не наблюдали модели поведения. Половина испытуемых из экспериментальных условий наблюдала за поведением моделей одного с ними пола, а половина – противоположного пола. Затем поведение испытуемых было протестировано на предмет возникновения имитирующих и неимитирующих реакций в новых условиях в отсутствие модели.

Сравнение поведения испытуемых в генерализованной ситуации показало, что испытуемые, которым представлялась агрессивная модель, показывали большое количество агрессивных реакций, соответствующих поведению модели, и их средние баллы значительно отличались от баллов испытуемых из неагрессивной и контрольной групп. Испытуемые из агрессивных условий также демонстрировали значительно больше частично имитирующих реакций и неимитирующей агрессии и были обычно менее сдержаны в своем поведении, чем испытуемые из неагрессивных условий.

Было обнаружено, что пол модели по-разному влияет на имитацию. Мальчики демонстрировали больше агрессии по сравнению с девочками, имитируя поведение модели мужского пола, эти различия проявились в маскулинном поведении.

Испытуемые, наблюдавшие за неагрессивной моделью, особенно за подавленной моделью мужского пола, обычно были менее агрессивны, чем испытуемые из контрольной группы.

Обсуждалась связь результатов, полученных в данном эксперименте и схожих исследованиях с психоаналитической теорией идентификации с агрессором.