
Тема:

**«Индивидуальное и организационное
научение »**



MBA Start
Бизнес-образование
без границ

Конспект видеолекции

Оглавление

Введение	4
Раздел 1. Бихевиористский подход к научению	7
1.1. Основные положения бихевиоризма	7
1.2. Респондентное и оперантное поведение	9
1.3. Влияние подкрепления на оперантное поведение	10
1.4. Наказание	12
1.5. Негативное подкрепление	13
Раздел 2. Научение в бихевиорально-когнитивистских (социально-когнитивных) теориях	14
2.1. А. Бандура: научение через наблюдение	14
2.1.1. Научение через наблюдение за моделью	15
2.1.2. Компоненты научения через наблюдение	17
2.1.3. Процессы внимания: понимание модели	17
2.1.4. Процессы сохранения: запоминание модели	19
2.1.5. Моторно-репродуктивные процессы: перевод памяти в поведение	19
2.1.6. Мотивационные процессы: от наблюдения к действию	20
2.1.7. Иные факторы, способствующие научению	21
2.1.8. Косвенное подкрепление	22
2.1.9. Самоподкрепление	23
2.1.10. 4 метода приобретения самоэффективности	24
2.2. Теории Джулиана Роттера	26
2.2.1. 4 переменные Дж. Роттера	26
2.2.2. Основная формула прогноза поведения	30
2.2.3. Потенциал и ценность потребности	31
2.2.4. Концепция свободы деятельности Роттера	32
2.2.5. Общая формула прогноза поведения по Роттеру	33
2.2.6. Интернальный и экстернальный локус контроля	34
Раздел 3. Когнитивизм: концепция научения Дж. Келли	35
3.1. Конструктивный альтернативизм	35
3.2. Модель личности Дж. Келли: человек-ученый	36
3.3. Личностные конструкты	36

3.4. Человеческое познание как процесс моделирования реальности. Взаимодействие индивидов	39
3.5. Цикл ОВИ	40
3.6. Изменения в конструктивной системе	41
3.7. Социальные отношения и личностные конструкты	42
Раздел 4. Научение в организациях	44
4.1. Организационное научение	44
4.2. Сопоставление различных подходов к организационному научению	45
4.3. Цели и формы научения	47
4.4. Проблемы организационного научения	48
4.5. Одинарная и двойная петля научения по К. Арджирису	49
4.6. Защитные практики организаций	50
4.7. Политика научающихся организаций	52
Глоссарий	54
Список рекомендуемой литературы	63

Введение

Что такое научение?

Научение является одной из наиболее глобальных тем современной науки. Этому понятию сложно дать четкое определение. Наиболее известно определение, данное Г. А. Кимблом, который описывал научение как относительно постоянное изменение в потенциальной возможности поведения, являющееся результатом подкрепленной практики.

Научение — это относительно постоянное изменение в потенциальной возможности поведения, являющееся результатом подкрепленной практики.

Характеристики научения

- изменение, то есть *модификация поведения*, — результат научения всегда должен быть виден в поведении. После научения обучаемые могут сделать то, чего не могли сделать раньше;
- изменение поведения относительно постоянно, то есть оно не является ни временным, ни постоянным;
- изменение поведения необязательно следует сразу за опытом научения.

Несмотря на то что, возможно, имеется потенциал для измененного поведения, этот потенциал может не быть преобразован в поведение немедленно;

- изменение поведения (или потенциальное поведение) исходит из опыта или практики;
- опыт или практику необходимо подкреплять, то есть только те ответные реакции, которые приводят к подкреплению, будут выучены.

Несмотря на то, что понятия **вознаграждение** и **подкрепление** часто употребляются как синонимы, существуют, по крайней мере, две причины, по которым нельзя их отождествлять. И. П. Павлов, например, определяет положительный стимул как любой безусловный стимул, то есть вызывающий естественную и автоматическую реакцию организма. В исследованиях Павлова нередко в качестве безусловных стимулов используются слабая кислота или электрошок. Можно назвать подобные стимулы подкрепляющими, но их нельзя рассматривать в качестве награды, если под наградой понимается что-то желаемое.

Если Вы, идя по улице, под ногами найдете деньги, и если эти деньги являются для вас подкрепляющим стимулом, то еще некоторое время вы будете поглядывать вниз, но мы не можем сказать, что вы получили вознаграждение за то, что смотрели себе под ноги. Вознаграждение подразумевает под собой компенсацию, возмещение потери или

убытка или же просто благодарность за приложенные усилия.

Исследования научения в психологии

Науке необходим наблюдаемый, измеряемый предмет, в психологии таковым является поведение человека. Таким образом, все, что изучает психология, должно выражаться через поведение, но это не означает, что изучаемое нами поведение является научением. Мы изучаем поведение и можем выдвигать гипотезы относительно процесса, который является причиной изменения наблюдаемого поведения. В данном случае этот процесс — **научение**. Большинство ученых, занимавшихся научением, сходится во мнении, что процесс научения невозможно изучать непосредственно: его природа может быть выявлена только по изменениям в поведении. Бихевиорист Б. Ф. Скиннер был единственным ученым, оспаривавшим эту точку зрения. По Скиннеру, изменение поведения и есть научение, и нет надобности ни в каком дальнейшем изучении процессов. Другие исследователи считали, что изменение поведения происходит благодаря научению.

Ученые (за исключением последователей Скиннера) рассматривают **научение как процесс, который является промежуточным по отношению к поведению**. Они считают, что научение имеет место в результате некоторого опыта и предшествует изменениям в поведении. В подобном определении научению присваивается статус промежуточной переменной.

Промежуточная переменная — это теоретический процесс, который предположительно происходит между наблюдаемыми стимулами и ответной реакцией. Независимые переменные служат причиной изменения в промежуточной переменной (научение), которая, в свою очередь, вызывает изменение в зависимой переменной (поведение).

Здесь мы сталкиваемся, как минимум, с двумя проблемами.

Первая: насколько длительным должно быть изменение поведения, чтобы мы могли с уверенностью сказать, что научение произошло? Этот аспект первоначально был включен в определение для того, чтобы разграничить научение и другие феномены, которые могут оказывать влияние на поведение, такие как *усталость, болезнь, взросление и применение психоактивных веществ*. Очевидно, что эти феномены и их последствия возникают и происходят довольно быстро, в то время как научение сохраняется до тех пор, пока с течением времени не произойдет забывание или пока новые навыки не придут на смену старым. Таким образом, временные состояния, как и научение, видоизменяют поведение, но в случае научения изменение поведения является сравнительно более постоянным. Однако продолжительность изменения в результате научения или временного телесного состояния не может быть определена с большой долей точности.

Связанная с этим проблема более серьезна. Внимание многих психологов привлек

феномен так называемой кратковременной памяти. Они обнаружили, что если незнакомую информацию, например бессмысленные буквосочетания, представить испытуемым, у которых нет возможности еще раз повторить этот материал, то они смогут удержать его в памяти практически неизменным примерно три секунды. В следующие 15 секунд их способность удерживать материал снизится почти до нулевого уровня. Несмотря на тот факт, что информация была утеряна практически сразу, мы не можем сказать, что научения не произошло.

Привыкание — это процесс, при котором организм становится менее восприимчивым к среде. Например, организм обращает внимание на новые стимулы по мере их появления в окружающей среде. Эту реакцию называют ориентировочным рефлексом и иллюстрируют на примере собаки, которая поворачивается в направлении неожиданного звука. Однако после того как собака прислушалась к звуку, она начнет его игнорировать (предположив, что он не представляет никакой угрозы).

Значимым является факт, что опыт отвечает за многое в нашем поведении. Через научение мы получаем знания, овладеваем языком, формируем отношения, ценности, страхи, личностные черты и самооценку. Если личность является результатом научения, то, видимо, нам важно знать, что такое научение и как оно происходит.

Личность, с точки зрения научения, — это тот опыт, который человек приобрел в течение жизни. Это накопленный набор изученных моделей поведения.

Раздел 1. Бихевиористский подход к научению

1.1. Основные положения бихевиоризма

Вспомним основные положения бихевиоризма, которые мы изучали в курсе «Методология организационного поведения».

Научающе-бихевиоральное направление занимается открытыми (то есть доступными непосредственному наблюдению) действиями человека как производными от его жизненного опыта.

Теоретики бихевиорально-научающего направления не считают нужным задумываться над психическими структурами и процессами, скрытыми в «разуме». Напротив, они принципиально рассматривают внешнее окружение как ключевой фактор человеческого поведения. Именно **окружение формирует человека, а отнюдь не внутренние психические явления.**

Работы Скиннера наиболее убедительно доказывают, что воздействие окружающей среды определяет наше поведение. По его мнению, для того чтобы объяснить поведение, нам нужно только проанализировать функциональные отношения между видимым действием и видимыми последствиями. Скиннер отрицал все представления о том, что люди самодеятельны и их поведение определено предполагаемым существованием внутренних факторов (например, неосознанных импульсов, архетипов, черт личности). Такие умозрительные концепции, замечал он, возникли в примитивном анимизме и продолжают существовать, потому что игнорируются условия окружения, управляющие поведением. Возражение Скиннера против интрапсихических причин состоит не в том, что они суть неприемлемый феномен для изучения, а скорее, в том, что они окутаны терминологией, не позволяющей давать рабочие определения и осуществлять эмпирическую проверку.

Для того чтобы объяснить, почему компетентную студентку исключают из колледжа, мы могли бы с легкостью сказать: «потому что она очень боится неудачи», «потому что у нее нет мотивации» или «потому что она стала меньше заниматься из-за того, что бессознательно боялась успеха». Такие гипотезы об исключении студентки из колледжа могут звучать как объяснение, но Скиннер предупреждал, что они ничего не объясняют, если ясно не определены все мотивы и если не установлено все то, что предшествовало ее исключению.

Скиннер утверждал, что человеческий организм — это "черный ящик", чье содержимое (мотивы, влечения, конфликты, эмоции и так далее) следует исключить из сферы эмпирического исследования. Переменные организма ничего не добавляют к нашему пониманию человеческой деятельности и служат только для того, чтобы замедлить развитие научного анализа поведения. По Скиннеру, адекватные толкования можно сделать, не обращаясь к каким-либо иным объяснениям, кроме тех, что отвечают за функциональные отношения между различными стимулами и поведенческими реакциями,

открыто проявляемыми человеком. Однако Скиннер не отвергал категорически изучение внутренних явлений или того, что иногда называют "высшими психическими процессами". Действительно, он полагал, что психологи должны давать адекватные объяснения частным явлениям, но необходимо, чтобы эти изучаемые явления можно было надежно и объективно **измерить**. Именно этот акцент на объективность характеризует попытку Скиннера признать законность внутренних состояний и явлений.

Скиннер допускал, что поведение можно достоверно определить, предсказать и проконтролировать условиями окружения. Понять поведение означает проконтролировать его, и наоборот. Он всегда был против допущения какой-либо свободной воли или любого другого «сознательного» явления. Люди, по своей сути, — очень сложные, но все же машины. По Скиннеру, наука о поведении человека принципиально не отличается от любой другой естественной науки, основанной на фактах, то есть имеет ту же цель — предсказать и проконтролировать изучаемое явление (открытое поведение в данном случае).

Далее Скиннер утверждал, что, так как наука развивается от простого к сложному, логично изучить существа, находящиеся на более низкой ступени развития, прежде чем изучать самого человека — это позволит психологу выявить основные процессы и принципы поведения. Еще одним преимуществом является то, что в этом случае исследователь сможет осуществлять более точный контроль над параметрами окружения, в котором находится животное, и собирать данные в течение более длительного периода времени. Конечно, проблема состоит в том, насколько данные, полученные при изучении одного вида (например, крыс), действительно применимы к другому виду (например, к человеку). Скиннер, однако, выступал за использование видов, стоящих на более низких ступенях эволюции, в качестве экспериментальных объектов, полагая вполне очевидной связь между принципами поведения животных и человека. И действительно, развитие обучающих машин и учебников по программированию является прямым результатом работы Скиннера с животными в лаборатории.

От других исследователей Скиннера также отличало и то, что он придавал особое значение анализу поведения единичных организмов. Он полагал, что их изучение необходимо, так как **все организмы развиваются по одним и тем же законам**. Таким образом, поведение отдельных крыс, голубей или людей может быть различным, а основные принципы поведения не меняются. Скиннер полагал, что, изучая одну крысу, одного голубя, одного человека, можно обнаружить и обобщить основные закономерности, присущие всем организмам.

Придерживаясь бихевиористского подхода, Скиннер отстаивал функциональный анализ поведения организма. Такой анализ устанавливает точные, реальные и обусловленные взаимоотношения между открытым поведением (реакцией) организма и условиями окружающей среды (стимулами), контролирующими их. Эти переменные должны существовать независимо от нас, быть очевидными и определяемыми количественно. Причинно-следственные отношения, проистекающие из функционального анализа, становятся всеобщим законом науки о поведении. Практической целью является

возможность манипулирования переменными окружающей среды (независимыми), которые позволяют делать прогноз, и затем измерение поведенческой реакции (зависимые переменные). Таким образом, психологи могут работать в рамках естественной науки и, тем не менее, открывать законы, относящиеся к поведению отдельных организмов.

1.2. Респондентное и оперантное поведение

Респондентное поведение — это скиннеровская версия павловского, или классического обусловливания. Он также называл его обусловливанием типа С, чтобы подчеркнуть важность стимула, который появляется до реакции и выявляет ее. Однако Скиннер полагал, что в целом поведение животных и человека нельзя объяснить в терминах классического обусловливания. Напротив, он делал акцент на поведении, не связанном с какими-либо известными стимулами.

Пример для иллюстрации: в данный момент вы занимаетесь чтением. Это определенно не рефлекс, и стимул, управляющий этим процессом (прохождение тестирования, написание итоговой работы, которая будет положительно оценена), не предшествует ему. Наоборот, в основном на ваше поведение чтения 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, Скиннер определил его как оперантное поведение. Он также называл его обусловливание типа Р, чтобы подчеркнуть воздействие реакции на будущее поведение.

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. Если мы рассматриваем ежедневное функционирование менеджера, то речь может идти о составлении отчета, подведении баланса, материальном и нематериальном стимулировании, выполнении плана продаж, профессиональном и кадровом росте. Это произвольные приобретенные реакции, для которых не существует стимула, поддающегося распознаванию. Скиннер понимал, что бессмысленно рассуждать о происхождении оперантного поведения, так как нам неизвестны стимул или внутренняя причина, ответственная за его появление. Оно происходит спонтанно.

Суть оперантного научения состоит в том, что подкрепленное поведение стремится повториться, а поведение, неподкрепленное или наказуемое, имеет тенденцию не повторяться или подавляться. Следовательно, концепция подкрепления играет ключевую роль в теории Скиннера.

Скорость, с которой оперантное поведение приобретает и сохраняется, зависит от

режима применяемого подкрепления. Режим подкрепления — правило, устанавливающее вероятность, с которой подкрепление будет происходить. Самым простым правилом является предъявление подкрепления каждый раз, когда субъект 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. *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.*

1.3. Влияние подкрепления на оперантное поведение

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 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.

1. **Режим подкрепления с постоянным соотношением (ПС).** В данном режиме организм подкрепляется по наличию заранее определенного или «постоянного» числа соответствующих реакций. Этот режим является всеобщим в повседневной жизни и ему принадлежит значительная роль в контроле над поведением.

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. Режим ПС обычно устанавливает чрезвычайно высокий оперантный уровень, так как чем чаще организм реагирует, тем большее подкрепление он получает.

2. **Режим подкрепления с постоянным интервалом (ПИ).** В режиме подкрепления с постоянным интервалом организм подкрепляется после того, как твердо установленный или «постоянный» временной интервал проходит с момента предыдущего подкрепления.

На уровне человека режим ПИ действителен при выплате зарплаты за работу, выполненную за час, неделю или месяц. Подобно этому, еженедельная выдача денег ребенку на карманные расходы образует ПИ форму подкрепления. Университеты обычно работают в соответствии с временным режимом ПИ. Экзамены устанавливаются на регулярной основе и отчеты об академической успеваемости издаются в установленные сроки. Любопытно, что режим ПИ 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.

3. **Режим подкрепления с вариативным соотношением (ВС).** В этом режиме организм подкрепляется на основе какого-то в среднем predetermined числа реакций.

Возможно, наиболее драматической иллюстрацией поведения человека, находящегося под контролем режима ВС, является захватывающая азартная игра. 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. Это объясняет тот факт, почему владельцы казино получают значительно больше подкреплений, чем их постоянные клиенты. Далее, угасание поведения, приобретенного в соответствии с режимом ВС, происходит очень медленно, так как организм точно не знает, когда будет следующее подкрепление. Таким образом, игрок принуждается опускать монеты в прорезь автомата, несмотря на ничтожный выигрыш (или даже проигрыш), в полной уверенности, что в следующий раз он «сорвет куш». Такая настойчивость типична для поведения, вызванного режимом ВС.

Применительно к функционированию менеджера речь может идти о ежедневной деятельности в ситуации неопределенности: удастся — не удастся заключить контракт, выполнят — не выполнят поставщики свои обязательства вовремя, выполнит — не выполнит руководитель свое обещание содействовать карьерному росту.

4. **Режим подкрепления с вариативным интервалом (ВИ).** В этом режиме организм получает подкрепление после того, как проходит неопределенный временной интервал. Подобно режиму ПИ, 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 — низкую. 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.

В повседневной жизни режим ВИ нечасто встречается, хотя несколько его вариантов можно наблюдать. Родитель, например, может хвалить поведение ребенка довольно произвольно, рассчитывая, что ребенок будет продолжать вести себя соответствующим образом и в неподкрепленные интервалы времени. Подобно этому, профессора, которые дают «неожиданные» контрольные работы, частота которых варьируется 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.

1.4. Наказание

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

Термин **наказание** относится к любому аверсивному стимулу или явлению, 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 данным образом**. Скиннер заметил, что это наиболее общий метод контроля поведения в современной жизни.

По Скиннеру, наказание может быть осуществлено двумя различными способами, которые он называет **позитивным и негативным наказанием**.

Позитивное наказание встречается всякий раз, когда поведение ведет к аверсивному исходу.

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 злоупотреблении служебным положением, их увольняют, 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.

1.5. Негативное подкрепление

В отличие от наказания, **негативное подкрепление** — это процесс, в котором организм ограничивает авersiveный стимул или избегает его.

Любое поведение, которое препятствует авersiveному положению дел, таким образом, чаще повторяется и является негативно подкрепленным. *Поведение ухода — это тот самый случай. Скажем, человек, который прячется от палящего солнца, уходя в помещение, скорее всего, снова пойдет туда, когда солнце вновь станет палящим. Если мы говорим о менеджере, то это может быть ситуация смены работы, смены сферы деятельности, смены трудового коллектива, когда многое сегодня не устраивает в работе фирмы, но на следующий день человек приходит на работу, и все начинается сначала.*

Следует заметить, что уход от авersiveного стимула — не то же самое, что избегание его, поскольку авersiveный стимул, которого избегают, физически не представлен. Следовательно, другой способ бороться с неприятными условиями — научиться избегать их, то есть вести себя так, чтобы предотвратить их появление. Эта стратегия известна как научение избегания.

Например, если учебный процесс позволяет ребенку избежать домашнего задания, негативное подкрепление используется для усиления интереса к обучению. Поведение избегания также имеет место, когда наркоманы разрабатывают искусные планы, с тем чтобы сохранить свою привычку, но не довести дело до авersiveных последствий — тюремного заключения. Служащий может быть нелоялен по отношению к компании, в которой он работает, но в то же время он не хочет быть уволенным, и потому не демонстрирует свою нелояльность.

Скиннер боролся с использованием всех форм контроля поведения, основанных на авersiveных стимулах. Он особо выделял наказание как неэффективное средство контроля поведения. Причина в том, что из-за своей угрожающей природы тактика наказания нежелательного поведения может вызвать отрицательные эмоциональные и социальные побочные эффекты. Тревога, страх, антисоциальные действия и потеря самоуважения и уверенности — это только некоторые возможные негативные побочные явления, связанные с использованием наказания. Угроза, внушаемая авersiveным контролем, может также подтолкнуть людей к моделям поведения даже более спорным, чем те, за которые их первоначально наказали.

Рассмотрим, например, родителя, который наказывает ребенка за посредственную учебу. Позже, в отсутствие родителя, ребенок может вести себя еще хуже — прогуливать уроки, шататься по улицам, портить школьное имущество. Вне

зависимости от исхода ясно, что наказание не принесло успеха в выработке желаемого поведения у ребенка.

Так как наказание может временно подавлять нежелательное или неадекватное поведение, основным возражением Скиннера было то, что поведение, за которым последовало наказание, скорее всего, вновь повторится, когда будет отсутствовать тот, кто может наказать.

Ребенок, которого несколько раз наказали за половые игры, совсем необязательно откажется от их продолжения; человек, которого посадили в тюрьму за жестокое нападение, необязательно станет менее склонным к жестокости. Поведение, за которое наказали, может опять появиться после того, как исчезнет вероятность быть наказанным. Этому легко можно найти примеры в жизни. Ребенок, которого отшлепают за то, что он ругался в доме, может свободно это делать в другом месте. Водитель, оштрафованный за превышение скорости, может заплатить полицейскому и продолжать свободно превышать скорость, когда поблизости нет патруля с радаром. Работник, лишенный премии за халатное отношение к работе, продолжает вести себя безынициативно и не выполнять работу, когда видит, что контроль за его работой ослаб или вовсе перестал осуществляться.

Вместо аверсивного контроля поведения 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 аверсивными стимулами, они более пригодны для формирования поведения человека.

Раздел 2. Научение в бихевиорально-когнитивистских (социально-когнитивных) теориях

2.1. А. Бандура: научение через наблюдение

В последние десятилетия ученые начали выдвигать предположения, что поведение человека регулируется сложными взаимодействиями между внутренними явлениями (включая веру, ожидания, самовосприятие) и факторами окружения. Кульминацией таких рассуждений, являющихся развитием в различных направлениях взглядов классических бихевиористов, можно назвать социально-когнитивное направление. Особенности этого направления наиболее ярко проявились в работах двух выдающихся персонологов — **Альберта Бандуры** и **Джулиана Роттера** (некоторые положения их теорий также рассматривались в курсе «Методология организационного поведения»). Теория каждого из них значительно отличается от радикального бихевиоризма Скиннера, но сохраняет строгую научную и экспериментальную методологию, которая характеризует бихевиористский подход.

Бандура полагает, что поведение, личностные аспекты и социальные воздействия — это

взаимозависимые детерминанты, то есть на поведение влияет окружение, но люди также играют активную роль в создании социальной окружающей среды и других обстоятельств, которые возникают в их каждодневных транзакциях. Эта точка зрения крайне отличается от подхода Скиннера, который ограничивает объяснение поведения человека до двухфакторной односторонней модели, в которой внешние события служат единственной причиной поведения. В отличие от Скиннера, который почти всегда рассматривал научение посредством прямого опыта, Бандура делает основной акцент на роли научения через **наблюдение** в приобретении навыков поведения. Действительно, наиболее отличительной чертой социально-когнитивной теории Бандуры является убеждение в том, что в основном поведение человека формируется через наблюдение или на основе примеров: «Люди развили повышенную способность научения через наблюдение, что позволяет им расширить свои знания и навыки на основе информации, переданной путем моделирования. Действительно, в сущности, все феномены научения через прямой опыт могут появиться косвенно при наблюдении за поведением людей и его результатами».

Бандура также подчеркивает важность самостоятельных воздействий как причинного фактора во всех аспектах функционирования человека — мотивации, эмоции и действиях. Это наиболее очевидно в его концепции самоэффективности — положения о том, что человек может научиться контролировать события, влияющие на его жизнь. Научение было бы довольно утомительным, если не сказать неэффективным и потенциально опасным, если бы зависело исключительно от результата наших собственных действий.

Предположим, автомобилист должен был бы полагаться только на непосредственные последствия (например, столкновение с другим автомобилем, наезд на ребенка) для того, чтобы научиться не ехать на красный свет в час пик.

К счастью, вербальная передача информации и наблюдение соответствующих моделей (например, других людей) обеспечивает основу для приобретения наиболее сложных форм поведения человека. Действительно, Бандура устанавливает, что фактически все феномены научения, приобретаемые в результате прямого опыта, могут формироваться косвенно, путем наблюдения за поведением других людей и его последствиями.

Нам не нужно самим умирать от рака, чтобы понять, какие эмоциональные изменения он вызывает, так как мы видели других, пораженных этой болезнью, читали сообщения об их смерти и были свидетелями драматической борьбы с раком. Сотруднику не нужно самому быть уволенным за неудовлетворительную работу, так как он видит на примере других, к чему это приводит и ниже каких показателей не стоит опускаться.

Таким образом, игнорировать роль научения через наблюдение в приобретении новых моделей поведения — значит игнорировать уникальные способности человека.

2.1.1. Научение через наблюдение за моделью

Каждый из нас имел опыт борьбы с какой-либо проблемой и обнаруживал, что она становится до смешного легкой, если кто-то раньше уже решил ее. Фактор наблюдения — это ключ к проблеме. Наблюдая, дети учатся — неважно, доставляет это им удовольствие или нет — делать повседневную домашнюю работу или играть в определенные игры. Также через наблюдение они могут научиться быть агрессивными, альтруистичными, отзывчивыми или даже несносными. Во многих случаях необходимо учиться моделируемому поведению, повторяя в точности все движения. *Езда на велосипеде, катание на роликовой доске, печатание на машинке и лечение зубов, например, позволяют очень мало, если вообще позволяют, отойти от существующей практики. Однако в дополнение к передаче специфических форм путем моделирования можно выстроить новое поведение. Если ребенок научился делиться своим лакомством с куклой, ему будет нетрудно поделиться игрушками со сверстниками, оказать внимание маленькому брату, помочь маме по хозяйству и, когда-нибудь позже, жертвовать деньги менее счастливым людям, которых он никогда не видел. Если работник не научился кооперативному поведению со своими коллегами внутри собственной организации, то у него возникнут проблемы с установлением кооперативных отношений с коллегами из внешних организаций, с клиентами, что весьма негативно скажется на психологическом климате в коллективе.*

При помощи процессов моделирования наблюдатели извлекают общие черты из, казалось бы, разных реакций и формулируют правила поведения, дающие им возможность идти дальше того, что они уже видели или слышали. Таким образом, научение через наблюдение может привести к стилю поведения, довольно отличающемуся от того, что человек наблюдал в действительности.

С точки зрения 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 траты времени на формирование соответствующих реакций, так как они могут, по крайней мере, приблизительно, научиться чему-то на примере.

Таким образом, человек, который внимательно наблюдал за опытным теннисистом, будет иметь мысленный образ хорошей подачи мяча. Когда он учится подавать мяч, то объединяет свою попытку с мысленным образом подачи мяча специалистом.

Если начинающий менеджер внимательно наблюдает за функционированием своего опытного коллеги, то он будет иметь когнитивный образ успешного поведения при реализации, например, стратегии продаж, проведении презентации, взаимодействия с непосредственным руководителем.

Сегодня на западе практикуется такой вид обучения как «Сотрудники-тени» (shadowing), когда один из работников становится пассивным наблюдателем за другим работником, скажем, из другого подразделения, куда впоследствии руководство хотело бы его перевести. Таким образом, работник сможет, используя

когнитивные образы, понять, насколько он сам сможет выполнять другую работу, и чем работа его коллеги существенно отличается от той, которую он сам выполняет.

2.1.2. Компоненты научения через наблюдение

Социально-когнитивная теория предполагает, что моделирование влияет на научение главным образом через его информативную функцию, то есть во время показа образца наблюдатели (обучаемые) приобретают в основном символические образы моделируемой деятельности, которая служит прототипом для соответствующего и несоответствующего поведения. Согласно этой схеме, 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.



Рис. 1. Компоненты научения через наблюдение

2.1.3. 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.

Любой профессор может подтвердить, что присутствие студента в классе ни в коей мере не гарантирует, что студент усваивает учебный материал. Весенняя лихорадка, жуткий холод, духота в помещении, вечеринка накануне, мечты и несметное число других факторов могут быть причиной того, что студент потерял ход мыслей (или даже не находил его), тем самым искажая процесс научения.

Определенные факторы, одни из которых включают наблюдателя, другие — моделируемую деятельность, а третьи — структурное оформление взаимодействий человека, могут в большой степени повлиять на вероятность того, что какая-то часть наблюдаемого поведения будет усвоена наблюдателем и закодирована в долговременной памяти. Бандура показывает, что среди детерминант внимания, влияющих на моделирование, ассоциативные модели являются наиболее важными. Люди, с которыми мы регулярно общаемся, определяют типы поведения, которые можно наблюдать и, следовательно, изучить наиболее полно.

Возможности для научения альтруистическому поведению, например, у члена уличной банды существенно отличаются от таковых у члена религиозной группы.

Подобным образом, возможно, 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, предлагающие товар, начиная от обуви и кончая предметами женской гигиены, наживают капитал на этой идее, используя телевизионных ведущих, спортивных звезд и финансовых воротил в рекламе 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 проявления внимания к модели и, следовательно, вероятность моделирования. Когда мы говорим о менеджере, то наблюдение за своими успешными коллегами, помощь и взаимодействие с ними, а также покровительство с их стороны, увеличивают вероятность моделирования желаемого

поведения и функционирования. Сегодня прочно вошедшая в наш обиход технология организации рабочих помещений «Open space» возникла как раз из-за того, что отдельные кабинеты/цеха/рабочие комнаты разделяли работников и руководителей, не позволяя им наблюдать друг за другом постоянно в процессе работы.

2.1.4. 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.

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. Бандура предполагает, что это повседневный феномен, и объясняет им способность человека "видеть" образ друга, с которым он обедал на прошлой неделе или образ деятельности (езда на велосипеде, игра в теннис, плавание под парусом), которой он был занят прошлым летом. Следует отметить, что визуальные образы играют решающую роль в научении через наблюдение на ранних стадиях развития, когда отсутствуют лингвистические навыки, а также в научении моделям 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, менеджер может мысленно или сам с собой "проговорить", что надо сделать, чтобы правильно провести беседу с нерадивым подчиненным. Фактически человек молча повторяет последовательность выполнения моделируемой деятельности, которой надо будет заниматься позже, и когда он захочет воспроизвести этот навык, вербальный код даст соответствующий сигнал. Бандура утверждает, что такие вербальные коды в большой степени способствуют научению через наблюдение, потому что они несут значительную информацию, накопленную ранее.

2.1.5. 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 самолетом*). 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 полезен, например, при вождении автомобиля, но не принесет пользы при более сложных движениях, таких как прыжки с 10-метровой вышки.*

2.1.6. Мотивационные процессы: от наблюдения к действию

Четвертый и последний 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.

Бандура подчеркивает, 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 можно превратить в открытое выполнение, если оно принято негативно.

Так, муж всецело полагается на кулинарные способности жены, общаясь с ней в то время, как она готовит, но не участвуя в самом процессе. Однако, если она заболит/уедет, под влиянием пустого желудка и хнычущих детей, он выстроит моделируемое поведение приготовления обеда. Его поведение внимания и сохранения, несомненно, проявится, когда ему нужно будет вспомнить, где хранятся масло или специи.

Менеджер, получивший назначение на руководящую должность и вынужденный организовать работу вверенного отдела, будет выстраивать стратегию поведения,

исходя из моделирования поведения тех руководителей, которых он видел, воспроизводя те способы управления, которые приводили их к желаемым результатам.

Вообще говоря, 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. В повседневной жизни мы редко обращаем внимание на что-то или кого-то, если у нас нет стимула, а когда обращаешь мало внимания, фактически нечего сохранять!

Мы можем часто совершать поездки с Вашим шофером к Вашему постоянному клиенту, но смутимся и даже растеряемся, если нам придется вести машину самим. Вы не обращали внимания на дорогу, которой раньше ехали, потому что нам это было не нужно — не Вы были за рулем. Если нам приходится полагаться только на себя, чтобы добраться до нужного места, то мы запоминаем дорогу.

Есть один способ усилить желание человека наблюдать, сохранять и выстраивать моделируемое поведение — через предвидение подкрепления 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.

Сотрудник может задерживаться после окончания рабочего дня, выполнять не только свои функциональные обязанности, заменять заболевших/отсутствующих коллег, ожидая одобрения, повышения материальной компенсации, карьерного роста. Как видно из этого примера, косвенное ожидание подкрепления побуждает к определенному поведению.

2.1.7. Иные факторы, способствующие научению

Бандура полагает, что **хотя подкрепление часто способствует научению, оно совсем не является обязательным для него.** Существует множество других факторов, замечает он, отличных от подкрепляющих последствий, которые могут влиять на то, будет ли человек внимательно наблюдать. *Нам не нужно ждать подкрепления, например, чтобы обратить внимание на пожарную сирену, вспышки молнии, неприятный запах, непривычные стимулы.* Действительно, когда наше внимание к моделируемой деятельности достигается посредством абсолютного влияния физических стимулов, даже дополнительные позитивные мотивы не усиливают научение через наблюдение. *Этот факт доказывается исследованием, показывающим, что дети, наблюдающие модельный процесс по телевидению в затемненной комнате, позже ведут себя сходным образом, независимо от того, было ли им известно заранее, что такая имитация будет поощрена.* Говоря короче, прямое подкрепление может помочь

моделированию, но не является необходимым для него.

Бандура полагает, 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 вертеться в разные стороны, чтобы соответствовать прихотям других". 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. Эти две формы подкреплений — косвенное и самоподкрепление — мы вкратце обсудим далее.

Бандура, анализируя роль подкрепления в научении через наблюдение, показывает его когнитивную ориентацию. В отличие от Скиннера, он утверждает, что **внешнее подкрепление редко выступает в роли автоматического определителя поведения**. Чаще оно выполняет две другие функции — **информативную** и **побудительную**. Подкрепление, следующее за реакцией, указывает или, по крайней мере, может указать человеку на необходимость сформировать гипотезу о том, что такое правильная реакция. Эта информативная функция, или обратная связь, может работать, когда подкрепление переживается прямо или косвенно.

Возьмем такой пример: если вы являетесь свидетелем того, как кого-то наказывают за определенное деяние, это дает вам столько же информации, как если бы наказывали вас. Подкрепление сообщает нам, какие последствия можно ожидать в результате правильной или неправильной реакции. Если менеджер заинтересован в карьерном росте, то он будет стараться вести себя как получивший повышение или премию коллега, проявляющий инициативу, берущий на себя ответственность, закончивший MBA.

Этот вид информации — обычно называемой побудительной — имеет значение, если нам нужно правильно предвидеть возможные последствия наших действий и соответственно регулировать поведение. Действительно, без способности предвидеть вероятный исход будущих поступков люди действовали бы крайне непроизводительно, если не сказать рискованно.

2.1.8. Косвенное подкрепление

Из вышеизложенного видно, что люди могут получить пользу от наблюдения успехов и поражений других так же, как из своего непосредственного опыта. Действительно, мы, как общественные индивиды, постоянно следим за действиями других людей и за ситуациями, в которых тех поощряют, игнорируют или наказывают.

Возьмем, например, школьника, который наблюдает, как делают выговор

однокласснику за то, что он мешает учителю. Данный пример, вероятно, послужит ему предостережением, если, конечно, этот ребенок не посчитает, что в его случае последствия могут быть другими. Если менеджер видит, что внимание к своему внешнему виду, наличие визитных карточек, доброжелательное выражение лица, внимание к клиентам оказывает благоприятные результаты на показатели работы коллеги, то он будет стремиться обращать на них больше внимания и многократно реализовать в своей деятельности.

Как показывают эти два примера, наблюдаемые или косвенные последствия (наказания и поощрения), подкрепляющие действия других, часто играют значительную роль в регуляции нашего 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 нам экономить энергию, но также дает возможность учиться на ошибках и успехах других.

Косвенное подкрепление осуществляется всякий раз, когда наблюдатель видит действие модели с результатом, который наблюдатель осознает как результат предшествующих действий модели. Можно говорить о косвенном позитивном подкреплении, когда наблюдатели ведут себя таким же образом, как наблюдаемые ранее модели, получившие подкрепление, в то время как при косвенном наказании наблюдаемые авersive последствия снижают тенденцию вести себя подобным образом. В каждом примере информация, полученная от наблюдаемых последствий, позволяет наблюдателю определить, будет отдельный внешний подкрепляющий стимул являться поощрением или наказанием. Таким образом, если вы увидите, что кого-то поощряют за какие-то действия, вы, вероятно, придете к заключению, что получите такой же подкрепляющий стимул, если поступите так же. И наоборот, если вы увидите, что кого-то наказывают за что-то, вы, вероятно, придете к заключению, что то же самое случится с вами, если вы поступите сходным образом.

2.1.9. Самоподкрепление

До сих пор мы рассматривали, как люди регулируют свое поведение на основе внешних последствий, которые они либо наблюдают, либо испытывают непосредственно. С точки зрения социально-когнитивной теории, однако, многие наши поступки регулируются самоналагаемым подкреплением. Бандура утверждает даже, что в основном поведение человека регулируется посредством подкрепления самого себя.

Самоподкрепление очевидно имеет место всякий раз, когда люди устанавливают для себя планку достижений и поощряют или наказывают себя за ее достижение, превышение или неудачу. *При работе над книгой или статьей для публикации в журнале, например, авторам не требуется, чтобы кто-то стоял сзади и заглядывал через плечо, одобряя каждое предложение, пока не получится удовлетворительная рукопись. Они заранее знают, что должно получиться в конце работы, и постоянно редактируют себя, часто бывая излишне строгими.* Во многих других областях деятельности люди аналогичным образом сами оценивают свое поведение и поощряют

или наказывают себя. Они поздравляют себя со своими мыслями и поступками; они хвалят себя или разочаровываются в своих достоинствах; и они сами выбирают моральные и материальные поощрения и наказания из множества доступных им. Акцент Бандуры на самоподкреплении значительно повышает возможности объяснения поведения человека на основе принципов подкрепления.

В последние годы Бандура ввел в свои теоретические построения постулат когнитивного механизма самоэффективности для объяснения личностного функционирования и изменения. Концепция самоэффективности относится к умению людей осознавать свои способности выстраивать поведение, соответствующее специфической задаче или ситуации. С точки зрения Бандуры, самоэффективность, или осознанная способность справиться со специфическими ситуациями, влияет на несколько аспектов психосоциального функционирования. То, как человек оценивает собственную эффективность, определяет для него расширение или ограничение возможности выбора деятельности, усилия, которые ему придется приложить для преодоления препятствий и фрустраций, настойчивость, с которой он будет решать какую-то задачу. Короче говоря, самооценка эффективности влияет на формы поведения, мотивацию, выстраивание поведения и возникновение эмоций.

По мнению Бандуры, **люди, осознающие свою самоэффективность, прилагают больше усилий для выполнения сложных дел, чем люди, испытывающие серьезные сомнения в своих возможностях.** В свою очередь, высокая самоэффективность, связанная с ожиданиями успеха, обычно ведет к хорошему результату и таким образом способствует самоуважению. Напротив, низкая самоэффективность, связанная с ожиданием провала, обычно приводит к неудаче и таким образом снижает самоуважение. С этой точки зрения, люди, считающие себя неспособными справиться со сложными или опасными ситуациями, вероятно, будут уделять чрезмерное внимание своим личным недостаткам и постоянно изнурять себя самокритикой по поводу собственной некомпетентности. Бандура говорит, что те, кто считает себя «неспособными добиться успеха, более склонны к мысленному представлению неудачного сценария и сосредотачиваются на том, что все будет плохо. Уверенность в неспособности добиться успеха ослабляет мотивацию и мешает выстраивать поведение». Напротив, люди, верящие в свою способность решить проблему, вероятно, будут настойчивы в достижении своих целей, несмотря на препятствия, и не будут склонны предаваться самокритике.

2.1.10. 4 метода приобретения самоэффективности

Бандура предположил, что приобретение самоэффективности может происходить любым из четырех путей (или любой их комбинации).

1. **Способность выстроить поведение.** Бандура утверждает, что наиболее важным источником эффективности является прошлый опыт успеха и неудач в попытке достичь желаемых результатов. Попросту говоря, успешный личный опыт порождает высокие ожидания, а предыдущие неудачи порождают низкие

ожидания.

Менеджер, которого вдруг обуял страх перед публичным выступлением, может сказать себе, что он уже выступал много раз без каких-либо происшествий и конечно сумеет сделать это опять. А сотрудник, которому не раз говорили о том, что он плохо проводит презентации, может и не справиться с волнением.

Люди, страдающие от неуверенности в своей способности выступить перед аудиторией из-за неудачи в прошлом, могут прийти к заключению, что им это просто не дано. Конечно, если человеку с низкой самооценкой дать какой-то стимул сделать то, чего он боится, самооценка будет усиливаться.

- 2. Косвенный опыт.** Хотя и не столь действенный, как фактическое поведение, косвенный опыт также может быть источником высокой самооценки. То есть наблюдение за другими людьми, успешно выстраивающими поведение, может вселить в человека надежду на самооценку и уверенность, что с подобной деятельностью вполне можно справиться. *Студенты, которые боятся задавать вопросы в большом классе, могут, например, изменить прогноз эффективности с «я не могу сделать это» на «возможно, я смогу», если они были свидетелями того, как их товарищи задавали вопросы без катастрофических последствий для себя. В то же время, если человек наблюдает за тем, как другие столь же компетентные люди неоднократно терпят неудачу, несмотря на настойчивые попытки, это, по всей вероятности, ухудшит его прогноз собственной способности выполнить подобные действия.*
- 3. Вербальное убеждение.** Эффективность может также быть достигнута или изменена через убеждение человека в том, что он обладает способностями, необходимыми для достижения цели. *Возьмем мать, которая уверяет дочь, что она может справиться с трудным предметом в школе. Вербальная поддержка не просто помогает дочери поверить, что ей по силам «сделать это», но и может способствовать развитию навыков учения и концентрации усилий, ведущих к конечному успеху. Конечно, такая уверенность может с легкостью исчезнуть, если фактические успехи в освоении трудного предмета не соответствуют ожидаемому результату. Более того, вербальное воздействие на ребенка, который пытается добиться какого-то результата, должно быть в рамках его реальных возможностей и способностей. Если не следовать этому правилу, то попытка помочь, возможно, напротив, подорвет веру в родителя и оставит ребенка с пониженным прогнозом эффективности.*

Ваш подчиненный, например, как и любой человек, ждет вербального подтверждения своих успехов, похвалы, однако при этом необходимо исходить из его достигнутой компетентности, опыта, знаний. Бесмысленно требовать тех результатов, которые он еще объективно не может достичь и реализовать. Бандура выдвигает гипотезу о том, что сила вербального убеждения ограничивается осознаваемым статусом и авторитетом убеждающего. Менеджер-производственник с многолетним опытом работы может убедить своего подчиненного, что он сможет добиться

лучших результатов от своей бригады, но тот же самый менеджер вряд ли сможет убедить начальника цеха в том, что тот способен покорить Эверест или возглавить крупную компанию в другой отрасли.

4. **Эмоциональный подъем.** И, наконец, так как люди сверяют уровень эффективности с уровнем эмоционального напряжения перед лицом стрессовых или угрожающих ситуаций, любой способ, понижающий возбуждение, повысит прогноз эффективности. *Человек, испытывающий неуверенность при общении с женщинами, может почувствовать, как его сердце начинает ускоренно биться и ладони становятся мокрыми, когда он звонит женщине, назначая ей свидание. Если он относит эти физиологические реакции к тревоге, он может решить, что слишком нервничает, чтобы вынести все это. Если, однако, он замечает, что вполне спокоен, набирая номер, то может решить, что он более эффективен, чем полагал.* Как видно из данного примера, люди с большей вероятностью добиваются успеха, если они не напряжены и эмоционально спокойны.

2.2. Теории Джулиана Роттера

Джулиан Роттер, как и Бандура, полагает, что люди — активные участники событий, влияющих на их жизнь. Специфический аспект работы Роттера, который привлекает особое внимание, — концепция локуса контроля.

Он пытался развить концептуальную структуру, включающую четко определенные термины и гипотезы, которые можно проверить, а также намеревался построить теорию, которая подчеркивала бы роль мотивационных и когнитивных факторов в научении человека. Наконец, Роттер хотел создать теорию, которая подчеркивала бы понимание поведения в контексте социальных ситуаций. Сосредоточив внимание на том, как научаются поведению в социальном контексте, Роттер, кроме того, полагал, что **в основном поведение определяется нашей уникальной способностью думать и предвидеть**. По его утверждению, предсказывая, что люди будут делать в определенной ситуации, мы должны принять во внимание такие когнитивные переменные, как восприятие, ожидание и ценности. Также в теории Роттера существует положение, что **поведение человека целенаправленно**, то есть люди стремятся двигаться к ожидаемым целям. По Роттеру, поведение человека определяется ожиданием, что данное действие приведет, в конечном итоге, к будущим поощрениям. Объединение концепций ожидания и подкрепления в рамках одной и той же теории — уникальное свойство системы Роттера. Подобно Бандуре, Роттер развил теорию функционирования человека, которая стоит на позициях, совершенно отличных от радикального бихевиоризма Скиннера.

2.2.1. 4 переменные Дж.Роттера

В центре внимания теории социального научения Роттера лежит прогноз поведения человека в сложных ситуациях. Роттер полагает, что нужно тщательно проанализировать

взаимодействие четырех переменных.

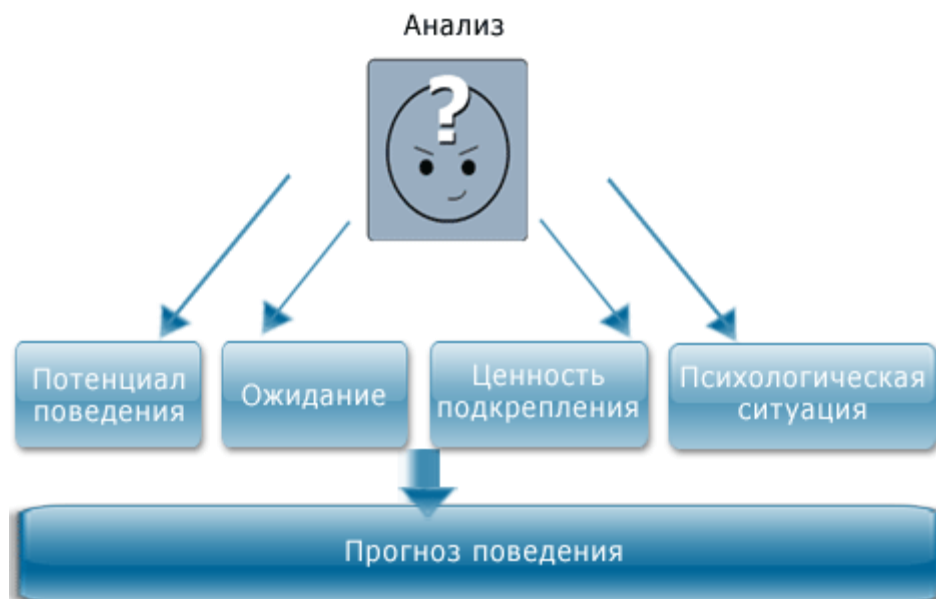


Рис. 2. Прогноз поведения на основе 4 переменных Дж. Роттера

1. Потенциал поведения

Роттер утверждает, что ключ к предсказанию того, что человек будет делать в данной ситуации, лежит в понимании потенциала поведения. Под этим термином понимается вероятность данного поведения, «встречающегося в какой-то ситуации или ситуациях в связи с каким-то одним подкреплением или подкреплениями». Представим, например, что кто-то оскорбил вас на корпоративной вечеринке. Как вы отреагируете? С точки зрения Роттера, есть несколько ответных реакций. Вы можете сказать, что это переходит все границы, и потребовать извинения. Вы можете не обратить внимания на оскорбление и перевести разговор на другую тему. Вы можете ударить обидчика по лицу или просто уйти. Каждая из этих реакций имеет свой потенциал поведения. Если вы решаете не обращать внимания на оскорбителя, то это означает, что потенциал этой реакции сильнее, чем у любой другой возможной реакции. Очевидно, что потенциал каждой реакции может быть сильным в одной ситуации и слабым в другой. Пронзительные крики и вопли могут иметь высокий потенциал в боксерском матче, но очень слабый на похоронах (по крайней мере, в американской культуре).

Концепция поведения Роттера включает в себя фактически все виды человеческой активности в ответ на ситуацию-стимул, которые только каким-то образом можно обнаружить и измерить. Сюда входят пронзительные крики, надутый вид, плач, смех и драка. Планирование, анализирование, обучение, логическое обоснование и промедление оцениваются так же. Короче говоря, поведение состоит «из моторных акций, познания, вербального поведения, невербально выраженного поведения, эмоциональных реакций и так далее».

2. Ожидание

По Роттеру, ожидание относится к субъективной вероятности того, что определенное подкрепление будет иметь место в результате специфического поведения. Например, прежде чем вы решите, идти вам на вечеринку или нет, вы, по всей видимости, попытаетесь вычислить вероятность того, что хорошо проведете время. Также, решая, готовиться ли к экзамену в выходные дни, вы, скорее всего, спросите себя, помогут ли вам эти занятия лучше сдать экзамен. С точки зрения Роттера, величина силы ожидания может варьироваться от 0 до 100 (от 0% до 100%) и в целом основываться на предыдущем опыте такой же или подобной ситуации. Таким образом, если вы никогда не наслаждались вечеринкой, ожидание, что вы получите от нее удовольствие, очень мало. Также, если занятия в выходные дни всегда помогали вам лучше сдать экзамен, вероятно, у вас будет высокое ожидание того, что вы вновь получите хорошую отметку.

Концепция ожидания Роттера ясно говорит о том, что если в прошлом люди за поведение в данной ситуации получали подкрепление, они чаще всего повторяют это поведение. *Например, если вы всегда прекрасно проводили время на вечеринках, то, по всей вероятности, вы согласитесь принять приглашение на выходной день. Но как может ожидание объяснить поведение в ситуации, с которой мы столкнулись в первый раз? По Роттеру, в этом случае ожидание основывается на нашем опыте в похожей ситуации. Недавний выпускник колледжа, получивший похвалу за то, что в выходные дни работал над семестровой контрольной, вероятно, ждет, что будет поощрен, если в выходные дни закончит доклад для своего начальника.* Этот пример показывает, как ожидание может привести к постоянным формам поведения, независимо от времени и ситуаций. Фактически Роттер говорит о том, что стабильное ожидание, генерализованное на основе прошлого опыта, действительно объясняет стабильность и единство личности. Однако следует заметить, что ожидание не всегда соответствует реальности. У некоторых людей, например, могут быть нереально высокие ожидания относительно своих успехов, вне зависимости от ситуации. А другие могут быть настолько неуверенными, что постоянно недооценивают свои шансы на успех в данной ситуации. В любом случае, Роттер утверждает, что если мы хотим точно прогнозировать поведение индивида, нам следует полагаться на его собственную субъективную оценку успеха и неудачи, а не на оценку кого-то другого.

Роттер делает различие между теми ожиданиями, которые специфичны для одной ситуации, и теми, которые являются наиболее общими или применимыми к ряду ситуаций. Первые, называемые специфическими ожиданиями, отражают опыт одной конкретной ситуации и неприменимы к прогнозу поведения. Последние, называемые генерализованными ожиданиями, отражают опыт различных ситуаций и очень подходят для изучения личности в роттеровском понимании.

3. Ценность подкрепления

Роттер определяет ценность подкрепления как степень, с которой мы при равной вероятности получения предпочитаем одно подкрепление другому. Он утверждает, что люди различаются по своей оценке важности той или иной деятельности и ее результатов. *При возможности выбора для некоторых посмотреть баскетбол по*

телевидению важнее, чем поиграть с друзьями в бридж. Также одни любят долгие прогулки, а другие — нет.

Как и ожидания, ценность различных подкреплений основана на нашем предыдущем опыте. Более того, ценность подкрепления определенной деятельности может меняться от ситуации к ситуации и с течением времени. Например, социальный контакт, вероятно, будет иметь большую ценность, если мы одиноки, и меньшую, если мы не одиноки. Тем не менее, Роттер утверждает, что существуют относительно устойчивые индивидуальные различия в нашем предпочтении одного подкрепления другому. Некоторые люди всегда берут бесплатные билеты в кино, а не на оперный спектакль. Соответственно формы поведения также можно проследить в относительно устойчивых эмоциональных и когнитивных реакциях на то, что составляет основную поощряемую деятельности в жизни.

Следует подчеркнуть, что в теории Роттера ценность подкрепления не зависит от ожидания. Иначе говоря: то, что человек знает о ценности отдельного подкрепления, ни в какой мере не показывает степень ожидания этого подкрепления. Студент, например, знает, что хорошая успеваемость имеет высокую ценность, и все же ожидание получить высокие оценки может быть низким из-за отсутствия у него инициативы или способностей. По Роттеру, ценность подкрепления соотносится с мотивацией, а ожидание — с познавательными процессами.

4. Психологическая ситуация

Роттер утверждает, что социальные ситуации таковы, какими их представляет наблюдатель. Роттер сознает, что если данные обстоятельства окружения воспринимаются человеком определенным образом, то для него эта ситуация будет именно такой, какой он ее воспринимает, независимо от того, насколько странным покажется его трактовка другим.

Он подчеркивает важную роль ситуационного контекста и его влияние на поведение человека и строит теорию о том, что совокупность ключевых раздражителей в данной социальной ситуации вызывает у человека ожидание результатов поведения — подкрепления. *Так, сотрудник может ожидать, что его критическое выступление на собрании плохо скажется на его карьере, следовательно, мы можем прогнозировать, что не станет выступать. Менеджер, оценивая свои реальные достижения, может предположить, что результаты испытательного срока будут неблагоприятны для него, поэтому либо он будет искать другую работу, либо предпримет усилия для изменения имеющихся результатов.*

Тема взаимодействия человека со значимым для него окружением глубоко заложена в роттеровском видении личности. Как интеракционист, он утверждает, что психологическую ситуацию нужно рассматривать наряду с ожиданиями и ценностью подкрепления, прогнозируя возможность любого альтернативного варианта поведения. Он присоединяется к мнению Бандуры, что личностные факторы и события окружения во взаимодействии лучше всего предсказывают поведение человека.

2.2.2. Основная формула прогноза поведения

Для того чтобы предсказать потенциал данного поведения в специфической ситуации, Роттер предлагает следующую формулу:

Потенциал поведения = ожидание + ценность подкрепления

Из этого уравнения видно, что, когда мы предсказываем вероятность данного поведения в некоей ситуации, нам следует использовать две переменные: ожидание и ценность подкрепления.

Рассмотрим следующий пример. Перед вами стоит выбор: идти утром в воскресенье в компьютерный центр или остаться смотреть по телевизору чемпионат Национальной футбольной лиги. Возможно, мы сумеем предсказать, какой выбор вы сделаете, если мы знаем: 1) ценность подкреплений, связанных с каждой возможностью; 2) ожидание того, что каждая из возможностей приведет к соответствующим подкреплениям. Однако следует заметить, что основная формула Роттера представляет собой скорее гипотетическое, а не прагматическое средство прогноза поведения. Фактически он предполагает, что четыре переменные, которые мы только что рассмотрели (потенциал поведения, ожидание, подкрепление, психологическая ситуация), применимы только для прогноза поведения в условиях тщательного контроля, например, в психологическом эксперименте.

Потребности

Напомним, что Роттер рассматривает людей как целенаправленных индивидуумов. Он полагает, что люди стремятся максимизировать поощрение и минимизировать или избегать наказания. Более того, он утверждает, что цели определяют направление поведения человека в поисках удовлетворения основных потребностей. Следовательно, по утверждению Роттера, осознание целей и потребностей человека предусматривает более генерализованный прогноз, чем прогноз, который позволяют делать четыре переменные, описанные выше.

Роттер предполагает, что специфические цели обычно тесно связаны с более широкими категориями, понимаемыми как потребности. Концептуально потребность можно описать как набор различных типов поведения, которые схожим образом приобретают те же или подобные наборы подкреплений. Роттер рассматривает следующие шесть категорий потребностей, применимых к прогнозу поведения человека.

Статус признания. Это понятие относится к нашей потребности чувствовать себя компетентным в широком спектре областей деятельности, таких как школа, работа, физическая культура или общественная деятельность. *Желание, чтобы другие признали вас интеллектуально одаренным, — пример потребности, включенной в эту категорию.*

Защитозависимость. Это понятие включает в себя потребность, чтобы кто-то защитил нас от неприятностей и помог достичь значимых целей. *Просьба к членам семьи позаботиться о нас, когда мы больны, — пример такой потребности.*

Доминирование. Это понятие включает в себя потребность влиять на жизнь других людей и иметь возможность организовывать последствия на основе такого контроля. *Обращение к друзьям и соседям с призывом содействовать нашему любимому благотворительному учреждению иллюстрирует потребность доминирования.*

Независимость. Это понятие относится к нашей потребности принимать самостоятельные решения и достигать цели без помощи других.

Выпускник средней школы, отказывающийся от советов, какой колледж выбрать, выражает, таким образом, потребность независимости. Любое поведение, предполагающее желание полагаться на свои собственные силы, отражает эту категорию потребностей.

Любовь и привязанность. Это понятие включает в себя потребность, чтобы вас принимали и любили другие люди. *Например, молодая женщина, которая тратит много времени и усилий на заботу о друге-мужчине, надеется, что он признается ей в любви.*

Физический комфорт. Эта последняя категория включает в себя удовлетворение, связанное с физической безопасностью, хорошим здоровьем и свободой от боли. Роттер указывает, что все другие потребности приобретаются в результате их ассоциации с основными потребностями физического здоровья и удовольствия. *К примеру, поведение, ведущее к половому удовлетворению, иллюстрирует потребность физического комфорта.*

2.2.3. Потенциал и ценность потребности

Роттер предполагает, что каждая категория потребностей состоит из трех основных компонентов: потенциал потребности, ценность потребности и свобода деятельности (включая минимальную цель). Эти три компонента аналогичны более специфическим концепциям потенциала поведения, ценности подкрепления и ожидания.

Потенциал потребности. Потенциал потребности относится к вероятности того, что данное поведение приведет к удовлетворению определенной категории потребностей, такой как любовь и привязанность. Примером потенциала потребности человека в любви и привязанности может служить ситуация, когда человек приносит своей жене сладости, чтобы заслужить ее одобрение, или звонит матери, чтобы узнать, как у нее дела в ответ на выражение ее привязанности. Функционально каждое такое поведение сконцентрировано на получении любви и привязанности от значимых других.

Ценность потребности. Понятие ценности потребности определяется Роттером как

средняя ценность набора подкреплений. Напомним, что ценность подкрепления относится к относительному предпочтению определенного подкрепления при равной вероятности всех подкреплений. Ценность потребности расширяет это понятие, включая в него относительное предпочтение различных подкрепляющих стимулов, связанных с шестью категориями потребностей, описанными ранее. *Рассмотрим, например, студента, который закончил среднюю школу и должен решить, посещать ли ему колледж, искать ли работу, вступить ли в армию или в течение года путешествовать по стране. Если наиболее ценным подкрепляющим стимулом для студента является социальный статус и мнение других, подтверждающее его компетентность, можно сказать, что его ценность потребности выше всего для подкреплений, связанных с признанием. То же самое касается и менеджера — если для него наибольшим подкрепляющим стимулом является карьерный рост и оценка руководителя, то можно утверждать, что для него важны подкрепления с точки зрения социального признания.*

Роттер полагает, что большинство людей демонстрируют разумный уровень постоянства в своем предпочтении подкреплений, относящихся к какой-то из шести категорий потребностей. Таким образом, для одного человека наиболее предпочтительной категорией является потребность завоевать любовь и привязанность; для второго — потребность быть свободным от контроля других; для третьего — потребность проявлять власть над другими.

2.2.4. Концепция свободы деятельности Роттера

Свобода деятельности и минимальная цель. Роттеровская концепция свободы деятельности относится к ожиданию человека, что определенное поведение приведет к подкреплениям, связанным с одной из шести категорий потребностей. Это отражает субъективную вероятность того, что удовлетворяющие подкрепления появятся в результате выстраивания поведения. *Например, если человек полагает, что жена вероятней всего не проявит радости, когда он принесет конфеты, а его мать отреагирует негативно на телефонный звонок, то можно сказать, что в этот момент у него низкая свобода деятельности по отношению к любви и привязанности.* С точки зрения Роттера, низкая свобода деятельности вместе с высокой ценностью потребности приводит к сильной фрустрации индивида, который чувствует себя неэффективным в достижении важных целей. В более широком смысле Роттер утверждает, что плохая адаптация имеет место, когда человек присваивает высокую ценность удовлетворению отдельной потребности, но имеет очень низкую свободу деятельности, то есть невысокое ожидание успеха поведения, которое могло бы привести к удовлетворению этой потребности.

Уровень минимальной цели относится к низшей точке, в которой подкрепление продолжает восприниматься человеком позитивно. Иначе говоря, минимальная цель устанавливает разделительную линию между теми поощрениями, которые являются позитивными подкрепляющими стимулами, и теми, которые в какой-то степени являются

наказанием. Так, для некоторых студентов «тройка» может рассматриваться как подкрепление — их минимальные цели низки в сфере потребности академической успеваемости. Для других же, напротив, только оценка «пять» будет подкреплением — можно сказать, что они имеют более высокую минимальную цель, чем первые студенты. Для одних менеджеров основным показателем подкрепления является рост материального стимулирования, для других — новые карьерные назначения, не всегда сопровождаемые существенным ростом заработной платы, в этом случае можно утверждать, что их минимальные цели принципиально различны (ответственность существенно возрастает, а денежное стимулирование меняется незначительно). По Роттеру, при отсутствии компетентности или навыков чрезвычайно высокий уровень минимальной цели увеличивает возможность неудачи. Также и чрезвычайно низкий уровень минимальной цели уменьшает вероятность выстраивания поведения, которое повысит компетентность или укрепит навык. С другой стороны, Роттер отмечает, что ценность потребности становится столь высокой, что она имеет преобладающее влияние на жизнь человека, исключая все остальное. Это может привести либо к искажению действительности, либо к неспособности различать ситуации. Например, у человека может быть настолько непреодолимая потребность нравиться, что он неразборчиво дарит дорогие подарки всем знакомым. Несомненно, такое поведение будет рассматриваться другими как довольно странное.

Важно повторить концепцию плохой адаптации Роттера. Для него сочетание высокой ценности потребности и низкой свободы деятельности — это общая причина плохой адаптации. Тенденция устанавливать явно завышенные цели способствует высокой ценности потребности и ведет к неизбежной фрустрации и неудаче. У людей с плохой адаптацией также низка свобода деятельности, потому что они ошибочно полагают, что у них нет навыков или информации, необходимой для достижения их целей. Роттер считает, что люди с плохой адаптацией часто ищут достижения целей в фантазиях или стараются защититься от риска потерпеть неудачу или избежать его.

2.2.5. Общая формула прогноза поведения по Роттеру

Как указывалось выше, Роттер считает, что его основная формула ограничена прогнозом специфического поведения в контролируемых ситуациях, где подкрепления и ожидания относительно просты. Прогноз поведения в повседневных ситуациях, с его точки зрения, требует более обобщенной формулы. Поэтому Роттер предлагает следующую модель прогноза:

$$\text{Потенциал потребности} = \text{свобода деятельности} + \text{ценность потребности}$$

Это уравнение показывает, что два отдельных фактора определяют потенциал выстраивания поведения, направленного на удовлетворение определенных нужд. Первый фактор — свобода деятельности человека или общее ожидание, что данное поведение приведет к удовлетворению потребности. Второй фактор — ценность, которую человек придает потребности, связанной с ожиданием или достижением каких-то целей.

Проще говоря, роттеровская общая формула прогноза означает, что человек склонен стремиться к целям, достижение которых будет подкреплено, и ожидаемые подкрепления будут иметь высокую ценность. По мнению Роттера, при условии, что мы знаем эти факты, возможен точный прогноз в отношении того, как будет вести себя человек.

Общая формула прогноза также подчеркивает влияние генерализованного ожидания, что подкрепление будет иметь место в результате определенного поведения в разных ситуациях. Роттер определил два таких генерализованных ожидания: локус контроля и межличностное доверие. Локус контроля, обсуждаемый далее, — это основа интернально-экстернальной шкалы Роттера, один из наиболее широко используемых параметров самоотчета в исследовании личности.

2.2.6. Интернальный и экстернальный локус контроля

Большая часть исследований, которые были проведены в соответствии с теорией Роттера, сосредотачивалась на личностной переменной, называемой локус контроля.

Локус контроля — обобщенное ожидание того, в какой степени люди контролируют подкрепления в своей жизни.

Люди с экстернальным локусом контроля полагают, что их успехи и неудачи регулируются внешними факторами, такими как судьба, удача, счастливый случай, влиятельные люди и непредсказуемые силы окружения. «Экстерналы» верят в то, что они заложники судьбы. Напротив, люди с интернальным локусом контроля верят в то, что удачи и неудачи определяются их собственными действиями и способностями (внутренние, или личностные факторы). «Интерналы» поэтому чувствуют, что они в большей степени влияют на подкрепления, чем люди с экстернальной ориентацией локуса контроля.

Хотя веру в экстернальный или интернальный контроль можно рассматривать как черту личности в смысле индивидуальных различий, Роттер ясно показывает, что экстерналы и интерналы не есть «типы», поскольку каждый имеет характеристики не только своей категории, но и, в небольшой степени, другой. Конструкт следует рассматривать как континуум, имеющий на одном конце выраженную «экстернальность», а на другом — «интернальность», убеждения же людей расположены на всех точках между ними, по большей части в середине. Иначе говоря, какие-то люди очень экстернальны, какие-то — очень интернальны, а большинство находится между двумя крайними полюсами.

Как мы убедились, Роттер утверждает: люди способны сознавать, что определенное поведение именно в определенной, а не какой-то другой ситуации, вероятно, будет поощрено. К тому же, он рассматривает людей как когнитивные создания, которые активно добиваются своих целей и создают стратегии поведения в течение жизни. И, наконец, теория Роттера предлагает экономную и последовательную структуру для организации того, что известно о поведении человека.

Раздел 3. Когнитивизм: концепция научения Дж. Келли

3.1. Конструктивный альтернативизм

То, что люди — думающие существа, является фундаментальным фактом. Джордж Келли, практикующий медицинский психолог, был одним из первых персонологов, кто придал особое значение когнитивным процессам как основной черте функционирования человека. В соответствии с его теоретической системой, получившей название **психология личностных конструктов**, человек, по существу, — ученый, исследователь, стремящийся понять, интерпретировать, предвидеть и контролировать мир своих личных переживаний для того, чтобы эффективно взаимодействовать с ним. Эта точка зрения, рассматривающая человека как исследователя, лежит в основе теоретических построений Келли, а также современной когнитивной ориентации в психологии личности. Келли построил свою теорию личности на основе целостной философской позиции — конструктивного альтернативизма.

Конструктивный альтернативизм доказывает, «что все наше современное толкование мира нуждается в пересмотре или замене». Ничто не свято и ничто не оставляет неизгладимого следа. Не существует политики, религии, экономических принципов, социальных льгот или даже внешней политики по отношению к странам третьего мира, которые были бы абсолютно и непреложно «верными». Все изменится, если люди просто посмотрят на мир с другой стороны. **Келли утверждал, что не существует такой вещи в мире, относительно которой «не может быть двух мнений».** Осознание человеком многогранной действительности — это всегда предмет для истолкования. По мнению Келли, **объективная реальность, конечно, существует, но разные люди сознают ее по-разному. Следовательно, ничто не постоянно и не окончательно.** Правда, как и красота, существует только в сознании человека. Поскольку факты и события (как и весь человеческий опыт) существуют только в сознании человека, есть различные способы их истолкования.

К примеру, работник, обнаружив ошибку в отчете коллеги, сразу же докладывает об этом руководителю. Коллеги могут считать его карьеристом. Руководитель — ответственным и лояльным сотрудником. Жене вообще может быть безразлично, что происходит на работе у мужа. Сам же менеджер может считать плохое отношение к себе со стороны коллег завистью к его успехам.

Следовательно, любое событие можно рассматривать с разных сторон. Людям предоставляется великолепный набор возможностей в интерпретации внутреннего мира переживаний или внешнего мира практических событий. Келли резюмировал свою приверженность конструктивному альтернативизму следующим образом: «...какова бы ни была природа или чем бы в конце концов ни обернулись поиски правды, мы сегодня сталкиваемся с фактами, которым можно дать столько объяснений, сколько в состоянии придумать наш разум».

3.2. Модель личности Дж. Келли: человек-ученый

Как уже говорилось, Келли придавал большое значение тому, как люди сознают и интерпретируют свой жизненный опыт. Теория конструкта, следовательно, сосредоточена на процессах, которые позволяют людям понять психологическую сферу своей жизни. Это приводит нас к модели личности Келли, основанной на представлении человека как исследователя. Так, автор делает предположение, что подобно ученому, который изучает некий феномен, любой человек выдвигает рабочие гипотезы о реальности, с помощью которых он пытается предвидеть и контролировать события жизни. Таким образом, в основе теории личностных конструктов лежит предпосылка о том, что наука является квинтэссенцией тех способов и процедур, с помощью которых каждый из нас выдвигает новые идеи о мире. Цель науки — предсказать, изменить и понять события, то есть основная цель ученого — уменьшить неопределенность. Но не только ученые — все люди имеют подобные цели. Мы все заинтересованы в предвидении будущего и построении планов, основанных на ожидаемых результатах.

Чтобы проиллюстрировать эту модель поведения человека, посмотрим, к примеру, на поведение студентки колледжа, у которой в начале семестра занятия ведет новый профессор (предположим, что она раньше не знала о «репутации» профессора). Основываясь на ограниченном наблюдении (возможно, один-два академических часа), студентка может воспринять и охарактеризовать профессора как «беспристрастного». Келли характеризует этот процесс термином истолкование; студентка «истолковывает» (или видит) беспристрастность профессора. В сущности, что происходит? Студентка развивает гипотезу о профессоре, которая поможет ей предвидеть и контролировать события, связанные с курсом, который ведет этот профессор. Если гипотеза студентки окажется «правильной», можно ожидать, что профессор предложит разумный объем литературы для чтения, даст соответствующие контрольные работы и достаточно адекватно их оценит. Однако если в дальнейшем поведение профессора будет существенно отличаться от этих предположений, студентке потребуется альтернативная гипотеза (например: профессор несправедлив, профессор — педантичный зануда или что-то в этом роде). Дело в том, что студентка (как и мы все) нуждается в надежных и устойчивых способах предвидения событий, влияющих на ее жизнь, если она хочет действовать эффективно. Точно также каждый работник хочет чувствовать «уверенность в завтрашнем дне», видеть перспективы своего карьерного роста, уметь предвидеть последствия своих отношений с коллегами, руководством, другими людьми.

3.3. Личностные конструкты

Ученые создают теоретические конструкты, чтобы описать и объяснить события, которые они изучают. В системе Келли ключевой теоретический конструкт — это сам термин конструкт:

«Человек судит о своем мире с помощью понятийных систем, или моделей, которые

он создает и затем пытается приспособить к объективной действительности. Это приспособление не всегда является удачным. Все же без таких систем мир будет представлять собой нечто настолько недифференцированное и гомогенное, что человек не сможет осмыслить его», — считает Келли.

Именно эти «понятийные системы, или модели» Келли определил как личностные конструкторы.

Личностный конструктор — это идея или мысль, которую человек использует, чтобы осознать или истолковать, объяснить или предсказать свой опыт. Он представляет собой устойчивый способ, которым человек осмысляет какие-то аспекты действительности в терминах схожести и контраста.

Примерами личностных конструкторов могут быть «взволнованный-спокойный», «умный-глупый», «мужской-женский», «религиозный-нерелигиозный», «хороший-плохой» и «дружеский-враждебный».

В качестве примера конструкторов в действии давайте рассмотрим, как разные люди могут объяснять одно и то же событие. Недавний выпускник колледжа вместо того, чтобы поступить в аспирантуру, как он намечал ранее, складывает вещи и отправляется со своей подружкой жить в отдаленной общине. Отец молодого человека мог бы объяснить такой поступок как «огорчительный» или «разочаровывающий», а его мать заявила бы, что сын «живет в грехе». Профессор социологии может полагать, что он просто «отрицает нормы общества, ориентированного на молодых профессионалов». Сам юноша может рассматривать этот поступок как «естественный», как «то, что нужно было сделать в этот момент». Какое из объяснений верное? В теории Келли ответа нет. По его мнению, все дело в том, что каждый из нас воспринимает действительность путем собственных моделей или конструкторов, необходимых для создания непротиворечивой картины мира. Успешный менеджер, находящийся на хорошем счету у начальства, вдруг подает заявление об уходе. Его коллеги могут интерпретировать это событие как удачу с точки зрения собственных перспектив. Руководство — тем, что переманили конкуренты. Сам же менеджер просто устал и ему необходимо отдохнуть.

В соответствии с представлением о людях как об ученых Келли утверждает: стоит только человеку предположить, что с помощью данного конструктора можно адекватно прогнозировать и предсказать какое-то событие в своем окружении, как он начнет проверять это предположение по событиям, которые еще не наступили. Если конструктор помогает точно прогнозировать события, человек, вероятно, сохранит его. И наоборот, если прогноз не подтвердится, конструктор, на основании которого он был сделан, вероятно, подвергнется пересмотру или даже вообще может быть исключен.

Келли предполагал, что все личностные конструкторы биполярны и дихотомичны по

природе, то есть сущность мышления человека заключается в осознании жизненного опыта в терминах черного или белого, а не оттенков серого. Точнее, переживая события, человек замечает, что какие-то события похожи друг на друга (у них есть общие свойства) и при этом отличаются от других.

Например, человек может заметить, что какие-то люди тучные, а какие-то тощие; кто-то черный, а кто-то белый; кто-то богатый, а кто-то бедный; до каких-то вещей опасно дотрагиваться, а до каких-то нет.

Именно этот когнитивный процесс наблюдения сходства и различий приводит к формированию личностных конструктов. Таким образом, по крайней мере, три элемента (явления или предметы) необходимы для формирования конструкта: два из элементов конструкта должны быть похожими друг на друга, а третий элемент должен отличаться от этих двух. Конструкт можно сформировать, если мы видим, что Иванов и Петров честны, а Сидоров — нет; или если мы считаем, что Иванова и Петрова работают эффективно, а Сидорова — нет. И схожесть, и различие должны иметь место в пределах одного и того же контекста.

Ученые создают теоретические конструкты, чтобы описать и объяснить события, которые они изучают. В системе Келли ключевой теоретический конструкт — это сам термин конструкт:

«Человек судит о своем мире с помощью понятийных систем, или моделей, которые он создает и затем пытается приспособить к объективной действительности. Это приспособление не всегда является удачным. Все же без таких систем мир будет представлять собой нечто настолько недифференцированное и гомогенное, что человек не сможет осмыслить его», — считает Келли.

Именно эти «понятийные системы, или модели» Келли определил как личностные конструкты.

Личностный конструкт — это идея или мысль, которую человек использует, чтобы осознать или истолковать, объяснить или предсказать свой опыт. Он представляет собой устойчивый способ, которым человек осмысляет какие-то аспекты действительности в терминах схожести и контраста.

Примерами личностных конструктов могут быть «взволнованный-спокойный», «умный-глупый», «мужской-женский», «религиозный-нерелигиозный», «хороший-плохой» и «дружеский-враждебный».

В качестве примера конструктов в действии давайте рассмотрим, как разные люди могут объяснять одно и то же событие. Недавний выпускник колледжа вместо того, чтобы поступить в аспирантуру, как он намечал ранее, складывает вещи и отправляется со своей подружкой жить в отдаленной общине. Отец молодого человека мог бы объяснить такой поступок как «огорчительный» или

«разочаровывающий», а его мать заявила бы, что сын «живет в грехе». Профессор социологии может полагать, что он просто «отрицает нормы общества, ориентированного на молодых профессионалов». Сам юноша может рассматривать этот поступок как «естественный», как «то, что нужно было сделать в этот момент». Какое из объяснений верное? В теории Келли ответа нет. По его мнению, все дело в том, что каждый из нас воспринимает действительность путем собственных моделей или конструкторов, необходимых для создания непротиворечивой картины мира. Успешный менеджер, находящийся на хорошем счету у начальства, вдруг подает заявление об уходе. Его коллеги могут интерпретировать это событие как удачу с точки зрения собственных перспектив. Руководство — тем, что переманили конкуренты. Сам же менеджер просто устал и ему необходимо отдохнуть.

В соответствии с представлением о людях как об ученых Келли утверждает: стоит только человеку предположить, что с помощью данного конструктора можно адекватно прогнозировать и предсказать какое-то событие в своем окружении, как он начнет проверять это предположение по событиям, которые еще не наступили. Если конструктор помогает точно прогнозировать события, человек, вероятно, сохранит его. И наоборот, если прогноз не подтвердится, конструктор, на основании которого он был сделан, вероятно, подвергнется пересмотру или даже вообще может быть исключен.

Келли предполагал, что все личностные конструкторы биполярны и дихотомичны по природе, то есть сущность мышления человека заключается в осознании жизненного опыта в терминах черного или белого, а не оттенков серого. Точнее, переживая события, человек замечает, что какие-то события похожи друг на друга (у них есть общие свойства) и при этом отличаются от других.

Например, человек может заметить, что какие-то люди тучные, а какие-то тощие; кто-то черный, а кто-то белый; кто-то богатый, а кто-то бедный; до каких-то вещей опасно дотрагиваться, а до каких-то нет.

Именно этот когнитивный процесс наблюдения сходства и различий приводит к формированию личностных конструкторов. Таким образом, по крайней мере, три элемента (явления или предметы) необходимы для формирования конструктора: два из элементов конструктора должны быть похожими друг на друга, а третий элемент должен отличаться от этих двух. Конструктор можно сформировать, если мы видим, что Иванов и Петров честны, а Сидоров — нет; или если мы считаем, что Иванова и Петрова работают эффективно, а Сидорова — нет. И схожесть, и различие должны иметь место в пределах одного и того же контекста.

3.4. Человеческое познание как процесс моделирования реальности. Взаимодействие индивидов

Основной постулат Келли гласит, что поведение определяется тем, как люди прогнозируют будущие события. Иначе говоря, все поведение человека (мысли и

поступки) направлено на прогноз событий.

Келли интерпретирует познание как процесс моделирования реальности, основанный на фиксации сходства-отличия событий, значимых для человека. Он говорит о том, что реальность как таковая не имеет для человека какого-либо значения, пока не будет так или иначе интерпретирована им. По Келли, абстрактно правильных или неправильных интерпретаций не существует в принципе, все гипотезы, позволяющие субъекту адекватно взаимодействовать со средой, имеют право на жизнь (соответствующую философскую установку Келли называет конструктивным альтернативизмом). Иными словами, приемлемость гипотезы определяется не степенью приближения модели к «оригиналу», а ее эвристической ценностью — теми возможностями адаптации, которые она предоставляет своему обладателю.

Взаимодействие индивидов, с точки зрения данного подхода, может быть описано как процесс взаимной «настройки» их когнитивных сетей с тем, чтобы научиться предсказывать реакции (мнения, оценки, элементы поведения и т.д.) друг друга.

Процесс социализации может быть интерпретирован как преобразование когнитивного пространства человека. Здесь, в первую очередь, имеет место «настройка» его персональной системы истолкования на социальные нормы, стандарты поведения, восприятия и интерпретации событий того общества, в котором он воспитывается. Понятно, что большая часть такого рода правил интериоризируется ребенком некритически и долгие годы (если не всю жизнь) воспринимается человеком как единственно возможный способ видения мира и жизнедеятельности в нем. Отсюда понятно, что субъект с иначе устроенной системой истолкования имеет тенденцию восприниматься как в чем-то ущербный («поступает не как я — значит неправильно»).

Взаимопонимание в таком случае может быть достигнуто только в процессе коммуникации, когда каждый из субъектов получит возможность увидеть, что альтернативные способы интерпретации мира «работают» не хуже, чем его собственный (так называемая, вторичная социализация вне семьи, в условиях коллективного обучения и работы).

3.5. Цикл ОВИ

Келли представил различные модели для иллюстрации действий человека перед лицом новой или неопределенной ситуации. Ключевым моментом является **цикл ориентировка-выбор-исполнение** (ОВИ), который состоит в последовательном обдумывании нескольких возможных конструктов и выбора того из них, который окажется лучшим для интерпретации ситуации.

В ориентировочной фазе человек рассматривает несколько конструктов, которые можно использовать для интерпретации данной ситуации — то есть он намеренно обдумывает различные возможности, которые могут иметь место. Это аналогично рассмотрению вопроса со всех сторон. Фаза выбора наступает, когда человек ограничивает число

альтернативных конструктов (гипотез) до количества, наиболее приемлемого в данной ситуации. В этот момент он решает, какие преимущественные альтернативы наиболее уместно использовать. И наконец, во время фазы исполнения он выбирает направление действий и определенный шаблон поведения.

Келли отмечал, что человек может пройти через ряд циклов ОВИ прежде, чем решит, какой конструкт следует использовать для интерпретации ситуации. *Он цитирует Гамлета в качестве классического примера человека, который после упреждения («Быть или не быть — вот в чем вопрос...») не может решиться на окончательный выбор и вместо этого возвращается в ориентировочную фазу цикла.*

Понятие цикла ОВИ согласуется с убеждением Келли в том, что мы постоянно рассматриваем существующие альтернативы, ограничивая их выбор до оптимального для действий, и поступаем в соответствии с нашим выбором. Таким образом, если мы просто изменим наши конструкты, мы, без преувеличения, можем изменить свою жизнь; возможности выбора в теоретической системе Келли поразительны. Келли, однако, настаивает также на том, что поскольку мир многомерен, а человек обладает рядом различных категориальных шкал в своей конструктивной системе, он перед тем, как начать действовать, вынужден их сортировать до тех пор, пока не будет представлен один дихотомический параметр выбора. С точки зрения Келли, когда человек говорит «важно выбрать между этим и тем», только тогда он готов выработать жизненную стратегию. В конце концов, мы должны уметь анализировать для того, чтобы функционировать разумно.

3.6. Изменения в конструктивной системе

Так называемый вывод о научении предполагает, что система личностных конструктов — это набор гипотез о нашем вечно меняющемся мире, которые постоянно проверяются опытом. Обратная связь, позволяющая судить о том, насколько хорошо эти гипотезы помогли нам прогнозировать будущее, приводит к изменению конструктов, которые, в свою очередь, используются как новые гипотезы для последовательного изменения системы. Те конструкты, которые оказываются полезными, сохраняются, а остальные — пересматриваются или отбрасываются. Таким образом, по Келли, конструктивная система последовательно пересматривается с обоснованным отбором для принятия правильных решений.

По Келли, опыт человека — это перестройка его жизни, основанная на пересмотре конструктов под влиянием текущих событий. Это означает, что человек приобретает мало опыта или вообще не приобретает его, если после наблюдения реальной последовательности событий он все же интерпретирует события по-старому. *Например, если профессор преподает свой предмет в течение 10 лет и все эти годы читает одни и те же лекции, делая это так же, как в первый год преподавания, Келли спросил бы, действительно ли у него десятилетний стаж преподавания. С другой стороны, если то, чему он учил в первый год, заставило его изменить и усовершенствовать преподавание на второй год и делать это последовательно в течение всех десяти*

лет, он на законном основании может заявить, что у него десятилетний опыт преподавания. Так, если работник после пяти лет работы имеет неизменные результаты, столь же часто делает те же самые ошибки, то можно усомниться в наличии у него столь длительного опыта. Если же с каждым годом показатели менеджера улучшаются, его продажи растут, то можно констатировать, что он опытный и успешный специалист.

Вывод о модуляции, сделанный Келли, уточняет условия, при которых изменяется конструктивная система человека: «Изменение конструктивной системы человека ограничено проницаемостью конструктов в пределах того диапазона применимости, в котором находятся эти изменения». Как уже указывалось, понятие «проницаемость» относится к степени, с которой конструкт может ассимилировать новый опыт и события в пределах своего диапазона применимости. Таким образом, этот вывод подразумевает, что чем более проницаемы (открыты) подчиняющие конструкты человека, тем больше возможность изменения внутри структур, к которым они относятся. Если у человека нет подчиняющих конструктов для интерпретированного изменения, то изменение не может иметь места в его системе. Такой человек психологически ригиден. Следовательно, человек должен быть способен не только интерпретировать новые события или пересматривать старые, но также анализировать само изменение. Иначе говоря, так как изменение конструкта или набора конструктов само по себе является событием, человек должен иметь какую-то концептуальную структуру для того, чтобы интерпретировать изменения своей конструктивной системы.

Изменения в отношениях со значимыми другими — не единственное обстоятельство, которое заставляет наши конструкты меняться. Иногда даже очень полезные конструкты, которые использовались долгое время, становятся менее, чем раньше, пригодными для точного прогноза событий. Келли считал, что в таких случаях удобный знакомый конструкт будет изменен, хотя бы слегка. Это, вероятно, и происходит почти постоянно с часто используемыми конструктами, потому что наш прогноз событий никогда не бывает совершенным. Однако происходящие таким образом изменения не затрагивают существенно конструктивную систему. Это просто небольшая коррекция того, как человек понимает события.

3.7. Социальные отношения и личностные конструкты

Если, как Келли утверждал в своем выводе об индивидуальности, люди отличаются друг от друга тем, как они интерпретируют ситуации, то, следовательно, они могут быть похожими друг на друга, если интерпретируют свой опыт схожим образом. «Рыбак рыбака видит издалека». Эта идея определенно выражена в выводе об общности: «Если человек интерпретирует опыт в какой-то мере подобно тому, как это делает другой человек, то его психические процессы подобны психическим процессам другого человека». Итак, если два человека разделяют взгляды на мир (то есть схожи в своей интерпретации личного опыта), вероятно, и вести себя они будут похоже (то есть они будут схожими личностями). Необходимо заметить, что люди похожи не потому, что они пережили одни и те же события в жизни, и не потому, что их поведение похоже — они похожи потому, что

события для них имеют приблизительно одинаковое психологическое значение. В соответствии со своей когнитивной ориентацией, Келли опирается на интерпретацию, а не на прошлый опыт или наблюдаемое поведение.

Вывод об общности подразумевает, что схожесть, очевидная среди представителей одной культуры, — это не только схожесть в поведении. Келли полагал, что люди одной культуры интерпретируют свой опыт почти одинаково. «Культурный шок», часто переживаемый, когда человек сталкивается с представителем другой культуры, является результатом различий в том, как представители различных культур интерпретируют события. В поддержку этой точки зрения можно привести недавние исследования, показывающие, что культурные различия коренятся в разнице конструкторов, которые используют люди.

Другой важный аспект теории личностных конструкторов Келли касается отношений между людьми и их конструктивными системами. Это отражено в выводе о содружестве, который уточняет условия, необходимые для эффективных межличностных отношений: «Один человек может играть роль в социальном процессе, включающем другого человека, в той мере, в какой первый анализирует интерпретационные процессы второго». Этим выводом Келли подчеркнул, что социальное взаимодействие состоит, в первую очередь, из попыток одного человека понять, как другой человек создает действительность. Иначе говоря, чтобы плодотворно взаимодействовать с кем-то, человеку необходимо интерпретировать какую-то часть конструктивной системы другого человека. Это утверждение отличается от допущения, что люди могут взаимодействовать только когда у них схожая конструктивная система или если они в чем-то похожи. По Келли, **для гармоничного социального взаимодействия необходимо, чтобы один человек психологически поставил себя на место другого, чтобы лучше понимать и прогнозировать его настоящее и последующее поведение.** Для того чтобы «исполнить роль» Вашего подчиненного, например, необходимо понять его взгляды (и на вас тоже) с помощью своих конструкторов и соответственно построить Ваши действия.

Для того чтобы играть роль в социальном процессе, включающем другого человека, не требуется его согласие, о чем свидетельствуют отношения родители-ребенок, руководитель-подчиненный и учитель-студент. Как указывалось в выводе об общности, гораздо легче понять ход мыслей другого человека, если ваши взгляды схожи, но это не существенно для эффективного исполнения роли. Критическим моментом в межличностных отношениях является то, что, по крайней мере, один человек пытается понять, как другой человек оценивает играемую им роль.

Понятие «роль», используемое Келли, не следует смешивать с термином, употребляемым в социологической теории ролей. Для социолога роль — единица социальной структуры, к которой принадлежат люди (например, служащий авиакомпании, президент объединения, почтовый работник). А в системе Келли роль определяется как «форма поведения, которая логически вытекает из того факта, что человек понимает, как мыслят другие люди, связанные с ним в его деятельности». Это определение предполагает, что значимое социальное взаимодействие не существует бессознательно,

просто потому что два или несколько человек общаются друг с другом или делают общее дело. Принятие роли требует, чтобы, по крайней мере, один из взаимодействующих индивидов сознавал, каким образом другой индивид интерпретирует явления. Далее Келли утверждал, что роли не обязательно должны быть обоюдными, то есть человеку (людям) не нужно анализировать исполнителя роли для того, чтобы быть включенным в социальные отношения. Другому человеку также не нужно вступать в ролевые отношения с индивидом, анализирующим его. Действительно, в нашем обществе преобладают односторонние ролевые отношения (например, врач-пациент, адвокат-клиент, работодатель-рабочий). В этой связи Келли отмечал, что оптимальные отношения предполагают взаимное понимание взглядов на жизнь, как в случае здоровых отношений между женой и мужем.

Келли считал, что очень хорошо иметь социальные прогнозы, которые подтверждаются другими людьми. У нас есть определенные представления о том, чего от нас ждут другие. Когда мы действуем в соответствии с ними и узнаем, что мы точно предсказали ожидания других, это побуждает нас и дальше вести себя таким же образом.

Вывод об общности, сформулированный Келли, очень важен для сферы человеческих отношений. В частности, он предлагает возможную, объединяющую связь между индивидуальной и общественной психологией. Безоговорочное утверждение, что устойчивые и искренние человеческие отношения не могут развиваться, если, по крайней мере, один из людей не пытается встать на место другого, может объяснить те проблемы общения, которые возникают у людей в самых разных ситуациях, начиная от каждодневных разговоров (с сослуживцами, родственниками, друзьями, соседями) и кончая международными делами. Мир без войны может, в конечном итоге, зависеть от возможности людей (особенно глав государств) точно анализировать интерпретационные процессы других.

Раздел 4. Научение в организациях

4.1. Организационное научение

Тема организационных изменений неразрывно связана с другой актуальной для современного бизнеса темой — с организационным научением. Теория организационного научения и сам термин «научающаяся (самообучающаяся или обучающаяся) организация» восходят к работам Криса Арджириса.

Вся современная литература, посвященная организационному научению, по мнению Арджириса, делится на две категории. Одну категорию составляют работы консультантов и практиков управления, в которых значимость и желательность организационного научения принимается за аксиому, а сами они насыщены советами и практическими рекомендациями по увеличению способности организации к продуктивному научению без обсуждения самой возможности их реального воплощения (например, широко известная в России книга Питера Сенге «Пятая дисциплина», в которой объединяются идеи системного мышления, организационная адаптация и реализация человеческого

потенциала).

В частности, П. Сенге формулирует пять основополагающих принципов, которым должна следовать самообучающаяся организация.

1. **Личное мастерство**, к которому стремится каждый человек. Люди, достигшие высокой степени личного мастерства, пристально наблюдают за реальностью, чтобы выявить отклонения между своими целями и положением дел в данный момент. Личное мастерство означает обучение, продолжающееся всю жизнь. В свою очередь, потенциал обучения организации зависит от индивидуальной готовности к обучению ее сотрудников.
2. **Ментальные модели** как конструкции действительности, которые выражаются в предположениях, обобщениях и представлениях о действиях и их последствиях. Ментальные модели упрощают сложную действительность, сокращая ее до субъективно важной информации, определяя ее, таким образом, как факт, который будет воспринят, интерпретирован и послужит стимулом к действию. Для обучающихся организаций важно научиться критически осмысливать существующие ментальные модели и активно перестраивать их.
3. **Общее видение** как ответ на вопрос, что должна производить организация, как цели, создающие чувство общности и стимулирующие готовность пойти на риск. Общее видение объединяет и побуждает к достижению максимальной производительности. Проблема, по мнению Сенге, заключается в том, что многие организации создают стратегическое видение, которое не вызывает эмоциональных реакций у работников.
4. **Обучение в команде** — умение объединять интеллект и сильные стороны участников в одной команде. Успешную команду характеризует взаимное доверие и готовность учиться друг у друга и у других команд, способность анализировать и управлять групповыми процессами. Основу обучения в команде составляют диалог и дискуссия, способность нахождения членами команды общего языка, особенно если они являются представителями разных сфер профессиональных знаний и практического опыта.
5. **Системное мышление** выступает принципом, который интегрирует все остальные. Тот, кто мыслит системно, может воспринимать все целостно и находить взаимосвязи между событиями, предвидеть возможные последствия, избежать ожидаемых трудностей, скоординировать усилия по достижению целей. Для этого необходим опыт, умение признавать и учиться на собственных ошибках и ошибках других.

4.2. Сопоставление различных подходов к организационному обучению

Эти положения Сенге характеризуются К. Арджирисом как «сочетание, имеющее очевидный утопический оттенок». Действительно, «предвидеть возможные последствия,

избежать ожидаемых трудностей» звучит более чем оптимистично. Но это не означает, что такие достижения невозможны. Реализация этих задач требует ответственности, точности, практического чутья, везенья. И здесь возникает вопрос использования опыта успешных компаний. Не секрет, что опыт успешных компаний, даже будучи досконально перенесенным, может оказаться неработающим и даже вредоносным в другой компании. Арджирис (как и Сенге) предлагает определенную идеальную и абстрактную схему, но, будучи приложимы к практике, полученные результаты принципиально зависят от неявного знания — неформализуемого опыта, навыков, эмоций (эмоционального интеллекта) того или иного руководителя, а также функционирующей вместе с ним команды.

В данном случае речь идет о двух подходах — Сенге и Арджириса. Естественно, каждый автор отстаивает свой подход. Арджирис считает, что подход Сенге утопичен в том смысле, что совершенно непонятно, как его можно практически реализовать. В частности, системный подход — очень широкое понятие, и когда он внедряется разными компаниями, то они внедряют совершенно разные практики, используя модное понятие системности. В отличие от Сенге, Арджирис декларирует свой подход не только как теорию, но подкрепленную практикой модель, которую можно внедрить единообразно в разных компаниях (одинарная и двойная петля научения). Хотя, конечно, все аргументы Арджириса против Сенге можно обратить и на него самого.

Вторая категория литературы по проблемам обучающихся организаций представлена в основном работами академического характера, в целом более скептически относящимися к самой идее организационного научения. В них, например, поднимаются такие вопросы, как «что означает выражение «организация научается?»» или «всегда ли желательно организационное научение?».

Сам К. Арджирис разделяя убеждение, что способность к организационному научению является тем качеством, которое следует развивать любой организации, поясняет его следующим образом: чем успешнее организации накапливают опыт и научаются, тем выше вероятность, что они смогут обнаружить и исправить ошибки, а также понять, в каких ситуациях они окажутся не в состоянии находить ошибки и исправлять их.

Под ошибкой в теориях организационного научения понимается любое несоответствие плана или намерения с фактическим результатом, достигнутым при их реализации.

Дискуссионными проблемами в области организационного научения сегодня являются следующие:

1. Проблема уровней агрегирования. На каких уровнях агрегирования — индивидуальном, межличностном, групповом, межгрупповом или организации в целом — имеет смысл говорить о продуктивном организационном научении?
2. Проблема «продуктивного научения». Можно ли говорить о различных уровнях организационного научения, и чем продуктивное научение отличается от

непродуктивного?

3. Проблема препятствий для продуктивного организационного научения. Какова вероятность того, что, столкнувшись с подобными препятствиями, реальные организации смогут осуществить продуктивное организационное научение?
4. Проблема вмешательства с целью увеличения способности организации к научению. Будут ли эффективными вмешательства, основанные на нововведениях, признанных сторонниками теории научающейся организации?

4.3. Цели и формы научения

Компании, которые добились по-настоящему больших успехов, не только полагаются в своей деятельности на управленческую элиту, но и знают, каким образом можно в полной мере использовать способности всех своих сотрудников, давая вторую, а порой и третью попытку отличиться тем, кому не удалось это сделать с первого раза.

Именно способностью внедрять процессы обучения и за счет этого получать большую отдачу от своих сотрудников, в том числе и тех, кто находится в средних и нижних звеньях организационной структуры, и отличаются успешные компании от остальных.

Обучение может преследовать различные цели и принимать разные формы.

Адаптивное обучение заключается в развитии способностей понимать новые ситуации и справляться с ними. Оно включает в себя анализ того, что было создано в прошлом с целью осуществления изменений, необходимых для удовлетворения специфических новых требований.

Генеративное обучение заключается в выработке способности по-новому смотреть на мир и, в частности, на конкретную работу и организацию. Оно ориентировано в будущее, направлено на переоценку деятельности и выработку новых подходов.

Обучение на рабочем месте предполагает внимание к контекстам и процессам, а также к заданиям и ожидаемым от работника результатам. Это означает:

- развитие способности более глубокого интуитивного понимания текущей обстановки;
- умение отличить «чистую» теорию от «применяемой на практике»;
- приобретение уверенности и способности к аналитическому и самокритичному мышлению;
- умение идентифицировать взаимосвязи и взаимодействия систем и процессов, а не отдельные события, выявляя проблемы, лежащие за внешне заметными симптомами;
- постоянная рефлексивная практика, то есть постоянный анализ собственных успехов и неудач, достижений и притязаний, своих усилий в достижении поставленных целей, объективных обстоятельств и субъективных пристрастий,

симпатий и антипатией.

Важно подчеркнуть, что воспитание стратегического мышления более ценно, чем усвоение готовой стратегии.

4.4. Проблемы организационного научения

Формализованные программы подготовки и развития навыков не могут сравниться с обучением при выполнении работы. Во многих современных программах подготовки сотрудников граница между этими типами обучения стирается, хотя и сейчас нередко можно встретить варианты программ, в которых обучаемые отрываются от рабочего места. При этом у них часто возникает чувство, что их учат чему-то не совсем нужному в реальной жизни.

Осуществление нетиповых проектов во многом обогащает опыт и знания тех, кто работает над такими проектами. При этом выгоду получают не только обучаемые, но и организация, так как в нее вливается новая энергия и появляются стимулы для дальнейшего роста.

Самой привлекательной характеристикой работы над такого рода проектами является то, что в них не делается различий между выполнением работы и приобретением новых знаний и навыков.

Вдохновение для создания нестандартных программ обучения часто исходит от сотрудников предпринимательского типа, которые предпочитают ходить «нехоженными тропами». Очевидно, что люди, предложившие проект, являются и основными кандидатами на руководство по реализации этих проектов, поскольку в этом случае их страстное желание осуществить проект помогает в работе. Реализация подобных проектов может принести огромные выгоды. Более того, динамичный рост отдельных компаний, их прочные позиции на рынке сегодня уходят корнями именно в подобные проекты, реализованные в прошлом.

К сожалению, центры подготовки очень быстро начинают жить собственной жизнью, подчиняясь, в первую очередь, собственным интересам и интересам своих педагогов, что часто приводит к излишним и неоправданным инвестициям. Активно занимаясь организационными образовательными программами, мы часто наблюдаем одну и ту же российскую действительность — компании являются «заложниками» своих собственных учебных центров.

Когда компании предлагается образовательная услуга извне, для центров подготовки персонала принятие такой услуги равнозначно саморазоблачению. А ведь переговоры о создании образовательных программ под потребности конкретной компании поручаются, как правило, именно сотрудникам существующего в компании центра обучения.

Самый лучший способ, при помощи которого можно предотвратить отделение центров подготовки от обслуживаемого ими бизнеса, — это согласование образовательных программ с системой показателей результатов работы. В идеале надо иметь такую

систему подготовки, когда можно проследить, каким образом навыки, приобретаемые в ходе обучения, в конце концов трансформируются в результаты, получаемые на рабочем месте.

Важно, чтобы система вознаграждения, принятая в компании, не поощряла примитивные формы научения. «Примитивная система» означает, что работники и менеджеры слишком хорошо знают, что за определенное поведение их ждет награда, и поэтому действуют в рамках этих ожиданий. Проблема состоит в том, что четко определенные награды, приводя к ожидаемым результатам, не стимулируют творческий подход, поиск неожиданных решений и драматических прорывов, которые, по сути, и являются сердцевиной любого обновления.

Противостояние такому подходу — индивидуальное научение, более продвинутый способ обновления.

Способствуя индивидуальному научению, компания признает ответственность самого сотрудника за его личностное и профессиональное развитие, но принимает на себя ответственность за создание такой среды, в которой все могут реализовать результаты такого развития. По мере проявления креативности сотрудниками, обладающими высокой самооценкой, будут все сильнее меняться очертания самой компании.

4.5. Одинарная и двойная петля научения по К. Арджирису

Следует признать, что **организации как таковые не совершают действий, ведущих к научению**. Существенным недостатком сторонников теории самообучающейся организации является ускользание из поля внимания исследователя индивидуальных или межличностных процессов обмена информацией. **Именно люди, выступая «от имени организации», осуществляют поведение, приводящее к накоплению новых знаний и опыта, то есть к научению**. Организации же могут лишь создавать условия, определяющие восприятие и понимание людьми возникающих проблем и их решения. **Петли обратной связи** в системах организационного научения демонстрируют важные причинные связи между тремя уровнями агрегирования: межличностный обмен информацией, взаимодействие между подразделениями и шаблоны действий и научения, характерные для организации в целом.

Если ошибка обнаруживается и исправляется без изменения лежащих в основе системы ценностей (на индивидуальном, межличностном, групповом, межгрупповом, организационном или межорганизационном уровнях), речь идет о **«научении с одинарной петлей»**. Такое научение имеет место, когда достигается соответствие результатов заданным целям либо обнаруженное несоответствие исправляется путем изменения действий.

«Научение с двойной петлей» начинается с тщательной проверки управляющих переменных, их изменения и затем — изменения действий. Из рисунка видно, что научение не происходит, пока возникает соответствие или несоответствие. Другими

словами, нельзя говорить о том, что имеет место научение, даже если кто-то, действующий от имени организации, обнаружил новую проблему или придумал ее решение. Научение происходит тогда, когда найденное решение реализуется на практике.



Рис. 3. Научение с одинарной и двойной петлями

Научение с одинарной и двойной петлями необходимо любой организации. Научение с одной петлей соответствует рутинной, постоянно возникающей проблеме — оно способствует тому, чтобы выполнялась повседневная работа. В рамках «одинарной петли» организации научаются новому способу реагирования на события внешней и внутренней среды без осуществления изменений своих базовых устоев. Научение с двойной петлей более уместно в сложных случаях встречи с непрограммируемыми проблемами — оно гарантирует, что у организации есть будущее. Таким образом, продуктивным будет лишь научение, использующее двойную петлю, то есть «двойная петля» включает научение организации тому, как учиться. Обучение «с двойной петлей» приводит к переоценке организационных целей, ценностей и убеждений. Этот тип научения включает изменение корпоративной культуры, тем самым, научение порождает организационные изменения, которые, в свою очередь, порождают потребность в новом обучении.

Поясняя понимание организационного обучения, К. Арджирис приводит следующую аналогию: *термостат, который автоматически включает отопление, когда комнатная температура опускается ниже 68 градусов (по Фаренгейту), является хорошим примером «научения с одной петлей».* Термостат, который мог бы задать вопрос «Почему я установлен на уровне 68 градусов?» и затем провести исследование о том, нет ли какого-либо другого уровня температуры, который бы более эффективно обогревал комнаты, явился бы примером «научения с двойной петлей».

4.6. Защитные практики организаций

В реальной жизни большинству организаций присущи мощные организационные защитные практики, или механизмы. Они активизируются в тех случаях, когда люди сталкиваются с какими-либо деловыми или межличностными проблемами, ставящими их в затруднительное положение или создающими для них угрозу. К защитной практике, по мнению К. Арджириса, относятся любые действия, направленные на предотвращение попадания людей в угрожающее или затруднительное положение таким образом, чтобы препятствовать установлению и/или устранению причин возникновения затруднения или

угрозы. Причиной устойчивости защитных практик, используемых в организациях, является преобладание такого способа поведения людей, усвоенного через общение, который получил название **«Модель 1»**. Поведение, осуществляемое согласно Модели 1, опирается на следующие управляющие ценности:

- достигайте намеченной цели;
- добивайтесь максимального успеха и стремитесь к минимизации неудачи;
- подавляйте негативные чувства и ощущения;
- ведите себя в соответствии с тем, что считаете рациональным.

Подобно Модели 1, защитные организационные практики (механизмы) имеют в своей основе некую фундаментальную логику, приводящую к замкнутому порочному кругу поведения людей в организации, то есть они становятся самовоспроизводящейся системой.

Одним из наиболее ярких примеров будет использование руководителем распоряжений, отдаваемых подчиненным в форме «двойного зажима» (double bind), то есть двойственных по смыслу, отрицающих самое себя, которые, следовательно, формально невозможно выполнить: «Николай, ты должен самостоятельно руководить отделом, советуясь при этом с Петром Васильевичем», «Будь новатором, но проявляй при этом разумную осторожность!».

Общая логика защитной организационной практики будет такова:

1. Отдать двойственное или непоследовательное распоряжение.
2. Действовать так, как будто оно не является двойственным.
3. Наложить запрет на обсуждение предыдущих двух пунктов.
4. Сделать их необсуждаемость не подлежащей обсуждению.

Таким образом, возникает парадокс — даже при создании (извне) всех необходимых условий для организационного научения с двойной петлей, сотрудники продолжают реализовывать в своем поведении Модель 1 и оказываются не в состоянии обнаружить ее у себя, чтобы заменить ее на **Модель 2**.

Модель 2 направлена на выявление «подразумеваемого знания» и пересмотра управляющих ценностей с точки зрения их фальсификации, т.е. обнаружения ограничений, при которых данные суждения перестают быть верными.

Можно ли помочь организациям в научении с двойной петлей? К. Арджирис, опираясь на собственный консультативный опыт, отвечает на этот вопрос положительно. Внешнее вмешательство включает в себя четыре этапа.

Первый заключается в том, чтобы помочь людям понять, применяемая Модель 1 и процессы ригидного мышления ведут к контрпродуктивным квалифицированным (усвоенным до уровня автоматизма) реакциям.

На втором этапе необходимо помочь им увидеть, как они формируют или поддерживают характеристики системы организационного научения по Модели 1. На третьем этапе надо помочь людям усвоить новую теорию действий — Модель 2.

На четвертом этапе новые действия вносятся в организационную практику, и оказывается помощь в освоении их другими людьми.

В этой поэтапной теории организационного научения есть две скрытые предпосылки, которые заслуживают открытого обсуждения. Во-первых, вмешательство должно начинаться на самых высоких уровнях организации, то есть там, где члены организации имеют необходимую самостоятельность и автономность в процессе научения. Во-вторых, организационное научение с двойной петлей должно начинаться на индивидуальном уровне и затем распространяться на уровень организации. Другими словами, в тот момент, когда исследователь сосредотачивается на научении с двойной петлей, отдельный человек, личность становится базовой социальной структурой, и ни одну из надстроек над ним нельзя изменить, если не начинать с человека.

4.7. Политика научающихся организаций

Компания остается живым организмом до тех пор, пока ее сотрудники продолжают адаптироваться к новым условиям, совершенствовать способы своей работы, уточнять содержание ролей, которые они исполняют, а также характер взаимоотношений друг с другом.

В компаниях, делающих ставку на индивидуальное научение, сотрудники рассматриваются как наиболее ценные и незаменимые активы.

Сбалансированная политика компании, которая претендует на статус научающейся организации, как правило, содержит следующие компоненты:



Рис. 4. Политика научающихся организаций

1. Стремление к развитию индивидуума. Организация добивается успеха, если

формирует и совершенствует способности своих сотрудников, что затем трансформируется в более высокую эффективность организации в целом. Ценности, создаваемые в организации, сохраняются в аккумулированном знании ее сотрудников, выражаются в выпущенной продукции и оказанных услугах. Лидер корпорации, как правило, лично оказывает поддержку индивидуальному развитию сотрудников. Поэтому задача индивидуального развития сотрудников находится в фокусе интересов корпоративных лидеров.

2. Разработка масштабных программ обучения потенциально перспективных сотрудников с привлечением наставников. Люди лучше всего учатся во время выполнения работы, особенно когда дело касается реализации нетиповых проектов, содержание которых часто корректируется теми сотрудниками, которые особенно увлечены какими-то сторонами/аспектами такого проекта. Такой подход позволяет способным индивидуумам приобретать новые навыки и полнее удовлетворять личные и профессиональные амбиции, делая тем самым жизнь более насыщенной и интересной. В качестве наставников целесообразно использовать высших руководителей, обладающих склонностью к такой работе и большим терпением.
3. Выявление ключевых навыков и разработка соответствующих программ. Моделирование программ развития навыков — это сложная задача, требующая правильного выбора ключевых навыков, непосредственно связанных с обновляемой деятельностью. Чтобы быть результативными, программы должны уходить корнями в модель индивидуальных и организационных навыков или компетенций, которые требуется сформировать.
4. Обеспечение востребованности приобретенных навыков внутри корпорации. В этом отношении роль лидеров состоит в подборе новых способов, позволяющих повысить эффективность процесса научения, и в обеспечении соответствия между навыками сотрудников и потребностями организации. Стремление идти в ногу с развитием технологий заставляет многие компании инвестировать большие средства в создание электронных сетей, чтобы соединить между собой всех сотрудников.

Многие начинания в этой области заканчивались неудачей, что вызывало разочарование. Это связано с тем, что рассмотрение организации с данных позиций дает стратегический эффект, бессмысленно ждать сиюминутных результатов, не всегда очевидно, насколько будут успешны сделанные вложения (причем немалые). К тому же требуются подготовленные специалисты, способные осуществлять соответствующую деятельность. Фактически, это программа на перспективное развитие организации, что не всегда приемлемо в постоянно меняющихся бизнес-условиях. Но, тем не менее, успех компаний, идущих по данному пути, свидетельствует о его больших перспективных возможностях.

Глоссарий

А

Аверсивный

(«aversion» — отвращение) болевой, неприятный

Анимизм

(от лат. душа, дух) вера в существование душ и духов, в потусторонние существа. По Э. Тайлору — первоначальная форма религиозности; характерная для первобытных народов вера в то, что все явления внешнего мира имеют собственную душу

Агрегирование

(лат. «aggregatio» – накопление) процедура группировки объектов в категории высшего уровня: индивиды — в социальные группы, группы — в социальные слои, слои — в классы и т.п.

Б

Безусловная реакция

невыученная реакция, которая автоматически следует за безусловным стимулом

В

Вербальное кодирование

внутренний репрезентативный процесс, во время которого человек молча повторяет последовательность моделируемой деятельности с тем, чтобы выполнить ее позже

Взаимный детерминизм

по теории А. Бандуры, регулирование поведения человека посредством непрерывных обоюдных интеракций бихевиоральных, когнитивных и относящихся к окружающей среде воздействий

Вина

сознание человеком того, что он отклонился от важных ролей, с помощью которых он сохраняет отношения с другими

Внешнее подкрепление

подкрепляющий стимул окружения, который следует сразу за определенным поведением

(например, социальное одобрение, внимание, деньги)

Враждебность

попытка придерживаться непригодного конструкта при столкновении с противоречащим ему фактом. Враждебный человек пытается заставить других вести себя так, чтобы их поведение отвечало его нереалистичным ожиданиям

Вторичное подкрепление

любой стимул, приобретающий подкрепляющие свойства посредством тесной ассоциации с первичным подкреплением в прошлом научающем опыте организма; также известно как условное подкрепление

И

Интернально-экстернальный контроль подкрепления

термин, используемый Роттером для представления веры людей в то, что их поведение детерминировано их собственными усилиями и навыками (интернальный контроль) или внешними силами, такими как судьба, перемена, удача (экстернальный контроль)

К

Классическое обусловливание

тип научения, впервые описанный И.П. Павловым, в котором первоначально нейтральный стимул идет в паре со стимулом, естественно вызывающим реакцию, и постепенно приобретает способность вызывать ту же реакцию. Например, ребенок, услышав однажды сердитый голос, за которым затем последовал шлепок, в следующий раз уже будет испытывать страх в подобной ситуации

Когнитивная теория

любая теория личности, которая придает особое значение когнитивным процессам (мышление, сознание, суждение) в понимании поведения человека

Конструктивный альтернативизм

философское положение Дж. Келли о том, что люди способны к пересмотру или изменению своей интерпретации событий. Подразумевает также, что на объективную реальность можно посмотреть с различных точек зрения

Косвенное подкрепление

любое изменение в поведении человека при наблюдении за моделью, причем одно и то же поведение может подкрепляться или наказываться. Например, ребенок сдерживает

плач, потому что видит, как мама бранит за это его сестру

Л

Личностный конструкт

категория мышления, посредством которой человек интерпретирует или истолковывает свой жизненный опыт. По крайней мере, три элемента необходимы для формирования конструкта – два из них должны восприниматься как схожие, а третий элемент должен восприниматься как отличный от этих двух

Локус контроля

(от лат. «locus» — место, местоположение; от франц. «contrôle» – проверка) термин, используемый Роттером и определяющий то, верят ли люди, что подкрепления зависят от их собственного поведения или контролируются силами извне. Или, иначе, качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам (экстернальный или внешний Л. к.) либо собственным способностям и усилиям (интернальный или внутренний Л. к.)

М

Минимальная цель

разделительная линия между теми подкреплениями, которые порождают чувство удовлетворения, и теми, которые его не порождают

Моделирование

форма научения посредством наблюдения за чьей-то реакцией

Н

Наказание

предъявление авersiveных стимулов, следующее за нежелательным поведением и уменьшающее вероятность повторения такого поведения

Научение через наблюдение

процесс, посредством которого поведение одного человека (наблюдателя) меняется в зависимости от того, что представляет собой поведение другого (модели). Также называется имитационным научением

Негативное наказание

устранение приятного стимула, следующее за нежелательным поведением

Негативное подкрепление

подкрепление, состоящее в устранении неприятного стимула после получения желательной реакции

Непрерывное подкрепление

режим подкрепления, при котором подкрепляется каждый случай желательной или правильной реакции

О

Образная репрезентация

мысленный образ, сформированный человеком из ранее наблюдаемых событий или моделируемой деятельности. По А. Бандуре, воображение позволяет наблюдателю удерживать в памяти поведение модели и превращать его в последующие действия (например, человек может «видеть» образ своего тренера по теннису, месяц назад показывавшего, как надо играть)

Ожидаемое последствие

основанное на предыдущем опыте ожидание того, что определенное поведение приведет к специфическому последствию

Ожидание

по теории Роттера, вера человека в то, что определенное подкрепление будет иметь место в зависимости от специфического поведения в специфической ситуации

Оперантное научение

форма научения, в которой правильная реакция или изменение поведения подкрепляется и становится более вероятной; также называется инструментальным научением

Оперантное поведение

реакции, свободно изъясняемые организмом, на частоту которых сильно влияет применение различных режимов подкрепления

П

Первичное подкрепление

любое событие или объект, обладающие врожденными подкрепляющими свойствами; также называется безусловным подкреплением

Планирование окружения

тип стратегии самоконтроля, в которой человек изменяет окружение так, что либо стимулы, предшествующие нежелательной реакции, либо ее последствия меняются

Подкрепление

в классическом обусловливании – ассоциация, образуемая посредством неоднократного объединения условного стимула с безусловным; в оперантном научении – ассоциация, образуемая в тот момент, когда за оперантной реакцией следует подкрепляющий стимул

Позитивное наказание

предъявление авersiveного стимула после реакции

Позитивное подкрепление

предъявление приятного стимула после реакции, повышающее вероятность ее повторения

Познавательные (когнитивные) процессы

мыслительные процессы, которые дают нам возможность как объяснять, так и предвидеть

Потенциал поведения

по теории Роттера, вероятность того, что данное поведение будет выстроено в зависимости от ожиданий человека и ценности подкрепления, связанного с поведением в данной ситуации

Потенциал потребности

по теории Роттера, вероятность того, что представленное поведение приведет к удовлетворению определенной потребности

Потребность

по теории Роттера, набор различных видов поведения, общим для которых является то, как они приобретают схожие подкрепления (например, признание, любовь и привязанность)

Прерывистое подкрепление

режим подкрепления, в котором подкрепляющие стимулы применяются к реакциям изредка или прерывисто

Прогностическая эффективность

диапазон, в котором конструкт пригоден для осуществления человеком правильного прогнозирования какого-то события в своем окружении

Процессы внимания

характерные черты поведения модели, которые определяют, к каким аспектам модели наблюдатель будет внимательным, и что будет им сохранено

Процессы сохранения

компонент научения через наблюдение, включающий долговременную память о действиях модели. Бандура утверждает, что на человека не может сильно повлиять научение через наблюдение без сохранения в памяти моделируемого поведения

Психологическая ситуация

по теории Роттера, субъективное восприятие факторов окружения отдельным человеком

Р

Режим подкрепления

правило, устанавливающее вероятность, с которой будет происходить подкрепление

Режим подкрепления с вариативным интервалом

режим подкрепления, в котором подкрепление дается после того, как прошло случайное количество времени

Режим подкрепления с вариативным соотношением

режим подкрепления, в котором подкрепление осуществляется после некоторого количества реакций, но на непредсказуемой основе

Режим подкрепления с постоянным интервалом

режим подкрепления, в котором подкрепляется первая реакция, происходящая после истечения определенного количества времени

Режим подкрепления с постоянным соотношением

режим подкрепления, в котором подкрепляется первая реакция, следующая после определенного числа реакций

Репетиция поведения

методика тренировки уверенности в себе, в которой клиент учится интерперсональным навыкам в структурных ролевых играх

Респондентное поведение

специфическая реакция, которая запускается известным стимулом, и последний всегда предшествует первой во времени

С

Самоконтроль

метод обучения уверенности в себе, при котором клиент систематически ведет журнал социальных событий по мере того, как они происходят

Самоподкрепление

процесс, в котором люди улучшают и сохраняют свое собственное поведение, поощряя себя и имея над этими поощрениями какой-то контроль

Самозффективность

по социально-когнитивной теории, суждения людей относительно их способности вести себя релевантно специфической задаче или ситуации

Свобода деятельности

по теории Роттера, большая свобода деятельности отражает ожидание человека того, что то или иное поведение приведет к успеху, в то время как малая свобода деятельности отражает ожидания человека того, что то или иное поведение будет неуспешным

Т

Теория социально-когнитивного научения

направление персонологии, представленное Бандурой и Роттером, в котором подчеркивается, что поведение является результатом сложного взаимодействия между когнитивными процессами и влиянием окружения

Тревога

чувство страха и дурных предчувствий от осознания того, что конструкт для объяснения событий отсутствует

У

Угасание

процесс постепенного ослабления и исчезновения условных реакций, которые больше не подкрепляются

Угроза

осознание человеком того, что его конструктивная система на грани решительных изменений

Условная реакция

реакция, подобная безусловной реакции, вызываемая ранее нейтральным стимулом

Условный стимул

ранее нейтральный стимул, который приобретает способность вызывать специфические реакции путем многократного связывания с другим стимулом, способным вызывать такие реакции

Ф

Фокус применимости

точка или зона внутри диапазона применимости конструкта, в которой он максимально полезен для интерпретации определенных событий; всегда специфичен для человека, применяющего конструкт

Формирование

в оперантном научении – подкрепление поведения, все более и более похожего на желательное

Функциональный анализ

установление специфических отношений между поведением организма и условиями окружения, контролирующими его

Ц

Ценность подкрепления

термин, используемый Роттером для отражения того, в какой степени человек предпочитает одно подкрепление другому, если вероятность получить каждое из них равна

Ценность потребности

по теории Роттера, относительная желательность различных подкреплений, связанных с различными категориями потребностей

Цикл ориентировка-выбор-исполнение

процесс, в котором человек рассматривает несколько конструктов, прежде чем решить, как интерпретировать непривычное или неясное событие

Список рекомендуемой литературы

1. Bannister D. Personal construct theory: a summary and experimental paradigm // Acta psychologica. 1962. Vol. 20. № 2.
2. Herzlich Cl. La Representation Sociale // Moscovici S. (Ed.) Introduction a La Psychologie Sociale. P., 1972. Vol. 1.
3. Introduction a la Psychologie Sociale // Ed. by S. Moscovici. P., 1972. Vol. 1-2.
4. Jodelet D. Representations sociales: phenomenes, concept et theorie // Moscovici S. (Ed.) Psychologie Sociale. P., 1984.
5. Jodelet D. Representations sociales: un domaine en expansion // Les Representations Sociales, P., 1989.
6. Kelly G. A brief introduction to personal construct theory. In D. Bannister (Ed.). Perspectives in personal construct theory. N.Y.: Academic Press, 1970.
7. Kelly G. A nonparametric method of factor analysis for dealing with theoretical issues. Unpublished manuscript. Mineograph, Ohio State University, 1961.
8. Kelly G. A theory of personality. The psychology of personal constructs. N.Y.: Norton, 1963.
9. Kelly G. Clinical psychology and personality. In B. Macher (Ed.). Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly. N.Y.: Wiley, 1969.
10. Kelly G. Europe's matrix of decisions. In M.R. Jones (Ed.) // Nebraska symposium on motivation (Vol. 10). Lincoln: University of Nebraska Press, 1962.
11. Kelly G. Man's construction of his alternatives. In G. Lindzey (Ed.). Assessment of human motives. Orlando, FL: Harcourt Braice Journal, 1958.
12. Kelly G. The psychology of personal constructs (Vols. 1 and 2). N. Y.: Norton, 1955.
13. Kelly H. The situational origins of humantendances: a further reason for the formal analysis of structures // Personality and Social Psychological Bull. 1983. V. 9. P. 8-30.
14. Kelly H.H., Thibaut, J.W. The Social Psychology of Groups, N.Y., 1959.
15. Moscovici, S., Hewstone, M. De la Science Au Sens Commun // Moscovici S. (Ed.) Psychologie Sociale. P., 1984.
16. Moscovici, S., Perez, J. Representations of society and prejudices // Papers on Social Representations. 1997. Vol. 6.
17. Neisser U. Cognitive psychology. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1967.
18. Wagner W. Fields of research and socio-genesis of social representations: a discussion of criteria and diagnostics // Social Science Information (SAGE, London, Thousand Oaks, CA and New Delphi). 1994. 33, 2.
19. Андреева Г.М. Психология социального познания, М., 2000.
20. Андреева Г.М., Богомолова, Н.Н., Петровская, Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы. М., 2001.

21. Арджирис К. Организационное научение. М.: ИНФРА-М, 2004.
22. Баксанский О.Е. Козволюционные репрезентации современной направленности познания. М., 1999.
23. Баксанский О.Е., Кучер, Е.Н. Образ мира: когнитивный подход. М., 2000.
24. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. М., 2001.
25. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М., 1995.
26. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.
27. Глинский Б.А., Баксанский О.Е. Моделирование и когнитивные репрезентации. М., 2000.
28. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. СПб., 2000.
29. Келли Дж. А. Теория личности. СПб., 2000.
30. Козлова И.Н. Личность как система конструкторов // Системные исследования. Ежегодник. М., 1976.
31. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
32. Кун Т. Структура научных революций. М., 1977.
33. Нонака И. Такеучи Х. Компания — создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах. М.: Олимп-Бизнес, 2003.
34. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования. М., 2001.
35. Психологический словарь // Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М., 1996.
36. Солсо, Р. Когнитивная психология. М., 1997.
37. Фоллмер Г. Эволюционная теория познания. М., 1998.
38. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. М., 1997.
39. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: Теории, эксперименты, упражнения. СПб., 2001.
40. Холл К., Линдсей Г. Теории личности. М., 1997.
41. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение). СПб., 1997.