

УДК 37.015.31

Магомедова Е.Э.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УСТАНОВОК АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Ключевые слова: установка, адаптивное поведение, потребности, диалектическое единство противоположных тенденций, адаптивный шок.

Проблема психологических особенностей формирования установок поведения в современной психологии мало разработана и фрагментарно освещена. Этимология их изучения восходит к началу XX в. в трудах грузинских психологов. Особое направление в психологии представляет система взглядов Д.Н. Узнадзе, его учеников и сотрудников. Это направление известно под именем теории установки. Сам факт установки (предуготовленности субъекта к восприятию или определенной направленности действия) отмечался психологами еще до Узнадзе. Однако в теории Узнадзе установка представляет собой не частное явление, возникающее в процессе восприятия или деятельности, а общепсихологическое явление. Установка понимается как всеобщее явление в жизни людей, играющее в ней основную определяющую роль. Установка в теории Узнадзе превращается в центральное объяснительное психологическое понятие. Исходный пункт психологии, согласно Узнадзе, составляют не психические явления, а сами личности. Поэтому психология должна исследовать в первую очередь субъекта, личность как целое. Фундаментальную роль при изучении жизнедеятельности личности играют, по Узнадзе, потребности. В окружающей среде должно быть средство, позволяющее удовлетворять имеющуюся потребность. При наличии потребности и средства ее удовлетворения у субъекта возникает особое состояние, которое можно характеризовать как склонность, направленность, готовность совершить акт, ведущий к удовлетворению потребности. Это и есть установка – готовность к совершению определенного действия. Установка, таким образом, является необходимым определяющим звеном между действием внешней среды и

психической деятельностью человека. По мнению Узнадзе, установка не отражается в сознании субъекта в виде какого-либо самостоятельного переживания, не является отдельным актом сознания и вообще феноменом сознания. Вместе с тем Узнадзе считает ненужным понятие бессознательного, так как внутренняя структура и сущность его остается нераскрытой и толкуется по аналогии с сознательными процессами. Узнадзе признает заслуги Фрейда в разработке проблем, связанных с бессознательным психическим. Однако учение Фрейда не содержит в себе общей теории бессознательного и теории отношения последнего к поведению. Фрейду были ясны функции бессознательного, но форма существования бессознательного оставалась неясной [8]. Узнадзе считал, что, зная функции, выполняемые бессознательным психическим, мы можем определить и форму его существования. Согласно учению Узнадзе, сфера действия бессознательного психического настолько широка, что она лежит в основе всей активности человека, как внутренней, так и внешней. Концепция Узнадзе служит выяснению путей формирования структуры и функций этого бессознательного. В субъекте перед каждым актом его поведения возникает своеобразное динамическое состояние – установка, которая, оставаясь бессознательной, целесообразно, в соответствии и со структурой, и с предметным содержанием данной ситуации, направляет развертывание процессов сознания и актов практического поведения. После своей реализации в поведении и удовлетворения потребности данная установка перестает существовать, уступая место иной установке.

По мнению А.А. Цахоевой, адаптивное поведение представляет собой

диалектическое единство основных противоположных тенденций: к самосохранению и саморазвитию, где первая, стремясь к стабильности и равновесию через приспособливание, пытается привести к устойчивости и неизменности, а вторая побуждает к активности, ища все новые пути и способы развиваться. Взаимозависимость, на первый взгляд, противоречивых процессов, очевидна, так как первая закрепляет эффективные, ценные пути решения поведенческих реакций, полученных в ходе саморазвития, создавая оптимальные условия для другой тенденции – саморазвиваться, активно меняться «изнутри» [10].

В реализации педагогической деятельности И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов кроме общей выделяют различные виды частных установок, которые учитель создает в повседневном педагогическом общении с учащимися для формирования учебной мотивации и направленности восприятия, памяти, мышления, внимания, эмоций на решение учебных задач. Далее ученые пишут, что в подростковом и старшем школьном возрастах ученик уже сам научается создавать предубеждения и установки, организовывать себя для включения в учебную деятельность [2]. Принято выделять общую установку, организующую восприятие, эмоции и мотивационную сферу личности для поддержания энергетического баланса на достаточно большие временные отрезки, не ограниченные уроком или очередной темой какого-либо предмета. Общая установка, обеспечивая возможность сосредоточения, постепенно закрепляется и приводит к возникновению целенаправленности любознательности, заинтересованности и полимотивированности обучаемых. Она сохраняется на многие годы, выходя далеко за пределы школьного возраста,

поддерживая центрацию личности на познавательной деятельности.

Действие установки может выходить далеко за пределы конкретной учебной ситуации, особенно в тех случаях, когда учащиеся убеждаются сами или получают высокую оценку за выполнение работы со стороны учителя или других учеников. Успешность учения упрочивает установку и делает ее действенным и стабилизирующим фактором умственного и личностного развития учащихся. Она превращается в осознанную тенденцию поведения деятельности. Однако это преобразование не происходит спонтанно, требует от учителя рефлексии, знания способов и механизмов педагогических воздействий, их эффективности, а также сформированности представлений о точках личностного роста учащихся. Создание учебных установок осуществляется с помощью суггестивных влияний (внушения, не требующего осознания произведенных действий) или с помощью убеждений, апеллирующих к объективной и субъективной значимости выполняемых учебных заданий или обучения как фактора психического и личностного развития в целом. Развитию установок способствует также создание в процессе обучения психологической атмосферы, поддерживающей стремление выполнять учебную деятельность с усердием и старанием [5].

Смысл установки адаптивного поведения состоит в возможности рационального планирования будущего на базе информации из прошлого, делая жизнедеятельность более целеустремленной и осмысленной. Тогда как поведенческий акт становится слиянием субъективного прошлого и объективного будущего, с геометрически прогрессивной долей стереотипизованного и творчески активного наследия [6].

Установки адаптивного поведения выступают как экономия психических сил через попытку распространения стереотипных форм реагирования, выбора вариативных компонентов акта из огромного числа опытно закреплённых ситуаций в процессе жизнедеятельности. Это своеобразный «ген цивилизации», выраженный в выгодном хранении и рациональном использовании психической энергии, своеобразное клонирование поведения как элемент рационализации и механизм социализации. Но личность и ее поведение не является механическим отражателем объективной или субъективной действительности, ее с натяжкой можно назвать адаптивной системой (в традиционном смысле понятия адаптации), рефлекторно реагирующей на внешние и внутренние изменения. Рационализм не является постулатом развития, которое синонимизирует с движением, преобразовательной активностью.

Под установкой понимают готовность субъекта к совершению определенного вида деятельности. Аттитюд, носящий утилитарный, приспособительный характер, как предпосылка к поведению по отношению к тем адекватным объектам, которые формируют адаптивную потребность, и имеет функцию социального приспособления. О. Липман, представляя аттитюды как «картинки в голове», указывал на закономерности функционирования стереотипа в процессе поведения, который призван сохранять ценности личности и группы, задающие стандарты, эталоны, самоотношения и отношения к среде [4].

Аттитюд – это установка к действию, которая оформляется в результате интеграции ряда специфических реакций подобного типа, но которая существует в качестве нейронного «набора».

Подвергнув детальному анализу более ста исследований особенностей аттитюда, И. Айзенк и В. Бергер пришли к мысли о предсказуемости поведения с помощью аттитюда в том случае, когда изменяемое поведение и аттитюды находятся на одном уровне специфичности, направлены на один и тот же объект. М. Рокич считал, что поведение есть результат действия сразу двух аттитюдов: на объект и ситуацию. Рокич полагал, что враждебность и предрассудки – продукт аттитюда как инструмента формирования и проявления генерализованного личностного синдрома, так называемая «закрытость» (closed-mindedness), антоним «открытости» (open-mindedness). Многие ученые согласны с мнением о мотивационной и направляющей функции аттитюда в поведении.

Т. Адорно продемонстрировал связь отдельных аттитюдов с авторитарным стилем поведения, который отличается ригидностью, нетерпимостью к свободе мнения, чуждым ценностям, ненавистью к иностранцам, представителям других народов и рас, конфессий на фоне почти рабского почитания власти [1].

Аттитюды как социальные установки действуют по основному закону ассимиляции и контраста. Суть последнего заключается в следующем: под воздействием фиксированной установки некоторый объект (в том числе и социальный) в случае незначительного отличия от содержания установки воспринимается как однозначный (эффект ассимиляции); не соответствующий установке человека объект кажется ему более отличным, чем есть на самом деле (эффект контраста). Фиксированная социальная установка может осознаваться или не осознаваться человеком в зависимости от конкретных условий, при этом переход из неосознаваемого

в осознаваемое и обратно не меняет его характера как регулирующего фактора. Экспериментальные исследования показали, что установки личности к определенным явлениям могут быть выражены посредством шкал, а вследствие этого измерение социальных установок возможно с помощью анкет, опросников и т.д. В ситуационно-специфическом поведении, т.е. в отдельных, зависящих от конкретных условий, решениях, которые и представляют собой реализацию внутренних факторов профессионального выбора, может осуществляться разная мера интеграции тех или иных устойчивых особенностей личности (сопутствующие факторы), в качестве которых, если речь идет о профессиональном выборе, рассматриваются прежде всего ранее сформированные у этой личности способности и интересы. И само ситуационно-специфическое поведение может осуществляться достаточно адекватно – когда оно основывается на долгосрочном планировании, на принятии уверенных решений, на готовности к самоизменениям и пр., даже если условия, в которых оно осуществляется, не очень оптимальны. В частности, адекватное ситуационно-специфическое поведение при профессиональном выборе возможно и тогда, когда устойчивые особенности личности имеют некоторые «дефекты», например, из-за того, что предыдущие этапы профессионального развития были пройдены не вполне оптимально, оказались не сформированы профессиональные интересы. В связи с этим принципиальное значение имеет понятие профессиональных установок, выражающих собой готовность индивида принимать профессионально важные решения. Эти установки связаны, с одной стороны, с объективными требованиями самих

ситуаций профессионального выбора, т.е. с задачами профессионального развития, и с другой – с уже имеющимся у личности опытом решения жизненных задач. В рамках современной культуры задачи профессионального развития, на которые ориентированы профессиональные установки индивида, достаточно стереотипны, и принимая или формулируя для себя ту или иную задачу, индивид уже имеет определенные критерии, или нормы, ее разрешения. Так, основные задачи профессионального развития соответствуют институтам общего и профессионального образования и могут быть представлены следующим рядом: выбор профессии как завершение общего образования; профессиональное самоопределение в ходе профессионального обучения; достижение высокой производительности при адаптации к профессиональной деятельности; профессиональная самореализация и овладение мастерством [3]. Но наряду с нормативными задачами могут появляться и индивидуально-специфические (переобучение, повторный профессиональный выбор, прерывание профессиональной деятельности и т.д.), поэтому профессиональные установки характеризуются готовностью личности не только решать предъявляемые ей задачи, но и активно выбирать эти задачи и модифицировать в соответствии с ними собственное поведение. Таким образом, в профессиональных установках индивида оказывается аккумулирован весь опыт решения им жизненных задач на уже ранее пройденных этапах психического развития. Накопленный опыт решения жизненных задач, генерализуясь, приводит к образованию в структуре личности «комплекса компетентности», который реализуется при столкновении с новыми классами

задач, в том числе с задачами профессионального развития, обуславливая характер конкретного решения (уровень притязаний, настойчивость в реализации, контроль над результатами и пр.). В зарубежной психологии, прежде всего в рамках теории Д. Сьюпера, профессиональные установки изучены достаточно основательно. И для этапа выбора профессии они оснащены хорошим психодиагностическим аппаратом. Одной из наиболее рано созданных является методика «Шкала зрелости профессиональных установок» Дж. Крайтса. По своей структуре она ориентирована на выявление пяти видов установок, таких как: уверенность и решительность в профессиональном выборе, нерешительность, беззаботность и материальная обеспеченность – эгоцентризм и материальные интересы; самостоятельность и активность – зависимость; реализм и готовность к компромиссам – социальный престиж; информированность и рациональность – боязнь. Эта и созданные на ее основе методики, например, обладают достаточно хорошей валидностью (по связям показателей профессиональных установок с показателями зрелости Я-концепции, уровня профессиональных знаний, наличия опыта практической трудовой деятельности и т.д.), но ретестовая надежность, из-за динамичности профессиональных установок в возрасте 14–16 лет, достаточно низкая.

Исследования А.А. Цахоевой подтвердили, что формализаторами адаптивного поведения выступают стадийность и адаптивный шок, в констистенции которых выделяются два основных уровня адаптивной организации, такие как эмпирическая и эзотерическая адаптация. С первой связана непосредственная встреча индивида с условиями и задачами адаптивного

процесса к деятельности, с первым личностным контактом, с собственным опытом. Вторая начинается задолго до самой деятельности, с установки на будущую профессию, на восприятие и представление о своем месте и образе в новых перспективах и условиях существования.

В фазе эмпирической адаптации, когда личность впервые сталкивается с психическими нагрузками (которые несет новый опыт), когда она не в силах справиться с тревогой и состояниями деструкции, когда происходит потеря большинства привычных знаков, символов и ориентиров социального взаимодействия, у определенного числа людей появляется состояние «адаптивного шока». Последний нами трактуется как поломка механизма адаптации, требующая коррекции и формирования до ее возникновения.

В структуре многих установок адаптивного поведения проявляется двойная мораль: для себя и для других, чтобы стать удобным и принятым в новом социуме. Это обстоятельство является причиной многих внутриличностных конфликтов. Часто встречается, когда многолетний позитивный опыт контактов с другими культурами (советской в частности) позволил изменить у большинства населения взгляды на индивидуальные различия. В формировании личностных качеств ощутимую роль играют народные традиции, обычаи, праздники, они прогрессивны, мудры, проповедают уважительное отношение к старшим, чуткость к нюансам человеческих взаимоотношений, гостеприимство, заботу о ближнем. Эти обычаи вырабатывают такие качества, как такт, эмпатичность, доброжелательность, гордость за свой народ и уважение к соседям.

Адаптивное поведение как психологически деятельностная включенность

личности в социальную, профессиональную среду происходит по мере того, как данная среда оказывается сферой реализации жизненных планов, потребностей и стремлений личности, а индивид раскрывается и развивается в общности как личность и как индивидуальность. Наиболее проблемной возрастной категорией выступает старший подростковый возраст, характеризуемый рядом ученых как благоприятный для процесса социализации и идентификации. Сложившиеся в современной психологии представления о личности подростка позволяют считать его благоприятным для формирования установок адаптивного поведения как механизма социализации и индивидуализации развивающейся личности. Вариативные, уникальные качества личности, возникая в синтезогенезе, проявляются в многообразных образах Я, которые начинают актуально доминировать в целостных системах Я-концепции, на наш взгляд, только в подростковом возрасте. Можно предположить, что любая социальная группа (в частности, семья, род, этнос) стремится, чтобы личность была более или менее идентична принятым в данной общности нормам, ценностям и ожиданиям. Общество всегда озабочено тем, какие ценности доминируют у молодежи, к чему она стремится, чем мотивирует свое поведение. Важно, что если ценности, которые являются доминирующими для молодежи, совпадают с ожиданиями общества и государства, они детерминируют социальную активность, являются движущими силами развития и формирования личности. И наоборот, несовпадение ценностей с ожиданиями общества деструктивно влияет на «взаимоотношения» общества и личности, которую в этом случае объявляют незрелой, обладающей

отклонениями морального порядка и т.п. Если же ценностные ориентации молодежи не совпадают с ценностями общества, с нравственными нормами, поведение детей и подростков характеризуется как ненормативное, отклоняющееся, девиантное, преступное – в зависимости от уровня несовпадений и оценивающей стороны.

Литература.

1. Адорно, Т. Типы и синдромы. Методологический подход / Т. Адорно // Социологические исследования. 1993. № 3. С. 75–85.
2. Котова, И.Б. Педагогическое взаимодействие / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. Ростов н/Д, 1997.
3. Леонтьев, Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. 2001. № 1.
4. Липман, О. Выбор профессии / О. Липман. Л.: Мысль, 1925.
5. Сеченов И.М. Психология поведения / И.М. Сеченов. М., 1995.
6. Сухарев, А.В. Информационный подход к психической адаптации человека: педагогический и этнический аспекты / А.В. Сухарев // Журнал прикладной психологии. 1998. № 5. С. 4–14.
7. Таранов, П.С. Секреты поведения людей / П.С. Таранов. М.: ФАИР, 1998.
8. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. М., 1996.
9. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. М.: Просвещение, 1989.
10. Цахаева, А.А. Стратегия адаптивного поведения как механизм саморазвития: этнопсихологический и демографический аспекты / А.А. Цахаева. Махачкала: Юпитер, 2002.