

## **Тема 6. Экспериментальные работы в рамках теории поля.**

### **6.1 Эффект Б. Зейгарник – М. Овсянкиной**

### **6.2 Управление стрессом в теории поля**

### **6.3 Социальные отношения и уровень притязаний**

### **6.4 Групповая динамика**

### **6.5 Стили лидерства**

Одним из признанных критериев "хорошей" теории является степень ее плодотворности в плане стимуляции исследований. В этом отношении теория К. Левина поистине "хороша". Немногие иные теории личности породили столько экспериментов. Сам Левин, будучи блестящим теоретиком, всегда был и действующим исследователем. Он был инициатором эмпирической проверки многих своих базовых гипотез, и его великий исследовательский энтузиазм передался многим поколениям студентов Германии, Соединенных Штатов, России.

### **6.1 Эффект Б. Зейгарник – М. Овсянкиной**

Как вы уже хорошо знаете, К. Левин полагал, что существует состояние равновесия между человеком и его психологическим окружением. Когда это равновесие нарушается, возникает напряженность, которая побуждает к определенным изменениям, ведущим к восстановлению баланса. Поведение представляет собой чередование циклов возникновения напряженности и последующих действий по её снятию.

#### Исследование незавершенных действий

Б. В. Зейгарник вспоминает случай в ресторане, когда Левин, подзвав официанта, который еще не выполнил заказ, попросил того вспомнить, что нужно подать к определенному столику. Несмотря на то, что официант обслуживал несколько столиков, он безошибочно воссоздал в своей памяти тот заказ, который еще не выполнил. Когда же К. Левин попросил его вспомнить, что заказывала покидающая ресторан пара, официант весьма сбивчиво смог вспомнить, какие блюда он принес для уходящих посетителей. И это после того, как он несколько раз подходил к ним, приносил и уносил тарелки. Объяснить это можно только тем, что в основе воспроизведения лежит напряженная система. Если система «разряжена», потребность вспоминать заказ пропадает. Теперь это предположение необходимо было проверить экспериментально.

Б.В. Зейгарник, ученица Левина, осуществила экспериментальную проверку вышеизложенной гипотезы. С 1924 по 1926 гг. она провела серию опытов, в процессе которых участникам предлагался некоторый набор заданий (например, записать стихотворение, выбранное самим испытуемым, вылепить из пластилина любое животное, написать печатными буквами свое имя и адрес, нанизывание бусинок на нитку, считать назад от 55 до 17, сплести стул из кусочков картона). Всего подобных заданий было от 18 до 22. После того, как они выполняли несколько из них, работа искусственно

прерывалась. Таким образом, участники не выполняли весь намеченный набор заданий. Гипотезы этого исследования были следующими:

- напряженное состояние возникает тогда, когда человек получает задание для выполнения;

- когда задание выполнено, напряжение снижается;

- когда задание не закончено, сохранение напряженности повышает вероятность того, что оно сохранится в памяти.

Т.е. основная гипотеза заключалась в следующем: незавершенные действия будут запоминаться лучше, чем завершенные.

После эксперимента Зейгарник попросила воспроизвести содержание заданий. Анализ ответов испытуемых показал, что воспроизведение незаконченных действий превышает воспроизведение завершенных действий в **1,9 раза**. Эта закономерность получила название **эффекта Зейгарник**. Итак, незаконченные действия запоминаются почти в 2 раза лучше, чем завершенные.

На основании эксперимента можно сделать вывод о том, что *мнемоническая деятельность определяется не закрепившимися в прошлом опыте ассоциациями, не количеством повторений, а наличием намерения сделать что-то в данный момент времени*. Наличие напряженной системы, направленной на выполнение действия в будущем, приводило к установлению цели и обуславливало реальную деятельность данного момента – воспроизведение. Но при изменении цели деятельности лучшее воспроизведение незавершенных действий не наступает. Действенными потребностями оказываются те, которые в проблемной ситуации приводят человека к принятию решения.

М. Овсянкина, так же как и Б. Зейгарник, российская студентка Левина, решила проверить предположение о сохранении напряженности в психологической среде, если действие не завершено. Ее гипотеза состояла в том, что человек склонен возвращаться к выполнению незавершенных заданий.

Испытуемым предлагался ряд заданий. Под различными предлогами экспериментатор прерывала выполнение каждого из них. Затем делала вид, что не наблюдает за испытуемыми. *В 86 % случаев участники эксперимента возвращались к выполнению незавершенных заданий*. Таким образом, гипотеза подтвердилась. Результат этого эксперимента напоминает одну комичную ситуацию. Девочка занимается на фортепиано. Ей необходимо поупражняться в гаммах до определенного времени, скажем, до шести часов. Рядом с ней сидит папа и читает газету. Девочка множество раз подряд проигрывает одну и ту же гамму, но ровно в шесть часов вскакивает и убегает на улицу, не доиграв две ноты. Через некоторое время папа начинает проявлять признаки легкой нервозности, а затем встает, подходит к инструменту, доигрывает те самые две ноты и успокоенный садится обратно читать газету. Почему же девочка не доиграла до конца? Видимо, ее деятельность, ее психологическое поле не было связано с гаммами. Скорее

всего она считала минуты до того момента, когда можно будет пойти погулять.

Понятно, что в описанных экспериментах очень важна роль экспериментатора. Он должен был владеть определенными актерскими данными. Не каждому удавалось под различными предлогами прерывать выполнение заданий, чтобы испытуемые не заподозрили чего-нибудь. К. Левин особо подчеркивал, что ситуация эксперимента не может быть стерильной, свободной от любого социального влияния.

#### Исследование замещающих действий

Если мы вспомним опыт М. Овсянкиной, то отметим, что не все испытуемые вернулись к выполнению прерванных заданий. Некоторые из них «разрядили» напряжение, созданное в системе, выполнив другие задания, которые стали для них своего рода замещением.

А. Малер и К. Лиссиер повторили опыт М. Овсянкиной, но после прерывания заданий предлагали вместо них однородные. Гипотеза была следующей: *однородные задания носят характер замещающих действий, т.е. действий, разряжающих напряжение в системе.*

Гипотеза подтвердилась – процент возврата к незавершенным заданиям был совсем невысок. Согласно теории Левина, это объясняется тем, что *квазипотребности могут находиться в состоянии коммуникации, при которой энергия из одной системы переходит во вторую. Для дифференцированной психики взрослого человека характерна высокая степень коммуникации квазипотребностей (заряженных областей). Что же касается детей и умственно отсталых людей, чья психика не обладает значительной дифференцированностью,* то они часто возвращаются к незавершенным заданиям, даже если те были заменены однородными. Это объясняется нарушением процесса коммуникации между заряженными областями.

Согласно теории Левина (и вы это помните), динамические процессы могут также разряжаться в нереальном, т.е. в воображаемом плане: мечтах, фантазиях.

На изучение замещающих действий был направлен эксперимент С. Слиосберг. Детям давалось лакомство (шоколадка, конфетка). Через некоторое время экспериментатор предложил детям «поесть» искусственные конфетки из папье-маше. На это они реагировали агрессией и непониманием. Но когда экспериментатор перед тем, как предложить несъедобные конфетки, ввел в ситуацию игровой момент («как будто вы пришли ко мне в гости»), то эффект «понарошку» привел к тому, что дети стали «есть» ненастоящие конфеты. Следовательно, замещение может наступать в нереальном плане, что подтверждает еще одно положение К. Левина. *Смысл объектов и событий более подвижен в игровых, чем в неигровых ситуациях. Т.е. психологическое поле легче изменяется в игре.* Чем старше ребенок, тем легче это замещение наступает.

Были выделены следующие типы замещения:

1. Эквивалентные. Напряжение устраняется, насыщаясь схожим по цели действием. Например, вместо того, чтобы отдохнуть на Кавказе, человек отдохнул в Крыму.
2. «Pars pro toto» («Часть вместо целого»). Человек действует в направлении первоначальной цели, но целевое действие так и не совершается. Например, человек намерен зайти в магазин, но, забыв о намерении, тем не менее, проходит по улице, на которой расположен магазин.
3. Нереальные символические решения. Возникают, когда в реальности решение недостижимо.

Анализируя отношения между игрой и слоями реальности, Слиосберг находит, что хотя в игровой ситуации замещение одного предмета другим происходит значительно легче, чем в серьезной ситуации, и что, следовательно, игровая ситуация обладает некоторыми признаками, свойственными ирреальным слоям, однако игровую ситуацию следует представлять как особую область в реальном слое, которая отличается от других областей этого слоя тем, что обладает свойствами большей динамичности и текучести.

С. Слиосберг подчеркивает, что отношение пар понятий – серьезная и игровая ситуация, ирреальные и реальные слои – не следует мыслить как простые, и хотя процессы в игровой ситуации динамически родственны процессам в ирреальных слоях, но игра и ирреальность не идентичны. Неправоммерно отождествлять игру с миром сновидений и грёз.

В связи с рассматриваемым нами вопросом о существовании двух миров, в которых живет ребенок, представляют интерес ее данные о зависимости между удовлетворением потребности и замещением предметов, т. е. переходом в игровую ситуацию.

Огромная область игры имеет самое непосредственное отношение к динамике замещения какого-либо предмета или действия. Если условия плана реальности становятся по каким-либо причинам слишком неприятными, например, в результате слишком большого напряжения возникает стремление к уходу из плана реальности в план ирреальности (в мечты, фантазии и даже болезнь). Чем сильнее потребность, тем большая склонность к замещению обнаруживается.

Человек может успокоиться на замещающей деятельности, которую можно рассматривать как символ первоначального действия. Например, М. А. Карева (1976) исследовала девушек, больных нервной анорексией (отказ от принятия пищи). Эти девушки вызывали у себя рвоту, если их кормили насильно, считали, что они ужасно располнели, хотя объективно можно было говорить о дистрофии. Тем не менее, подавляющему большинству из них было свойственно замещающее действие, связанное с едой. Они любили ходить по магазинам, готовить. Родственники говорили, что девушки их просто «закармливали». Такое поведение – характерный пример замещающего действия.

Внешне теория замещающих действий напоминает концепцию психологических защит З. Фрейда. У Фрейда этот термин означает замещение либидозной потребности. С психоаналитической точки зрения потребность биологически детерминирована, а с точки зрения теории поля потребность порождается окружением. Как и основное, так и замещающее действие вызвано социумом. В теории поля замещающее действие несет в себе функцию регуляции, а не защиты. Хотя, несомненно, общие моменты присутствуют в этих теориях.

## **6.2 Управление стрессом в теории поля**

В 1941 г. К. Левин совместно с Тамарой Дембо изучал поведение детей в ситуации фрустрации. Он решил проверить свою так называемую *дифференциальную гипотезу*. Суть ее можно сформулировать следующим образом: в условиях фрустрации поведение становится более де-дифференцированным, т.е. менее разнообразным, менее гибким. Большое количество секторов внутриличностного пространства обеспечивает гибкость в поведении человека, а, следовательно, возможность реагировать на изменения в жизненном пространстве. Согласно гипотезе К. Левина, в ситуации фрустрации внутреннее пространство напряжено (находится в состоянии стресса) и ограничивается сектором, связанным с более ранними (а, следовательно, менее конструктивными) формами поведения.

В процессе эксперимента психологи наблюдали за играющими детьми 2 – 6 лет. Как известно, в каждом возрасте игра имеет свои особенности, и по тому, как и во что ребенок играет, можно определить его возраст. В ситуации фрустрации (исчезновение игрушки и пр.) дети в среднем регрессировали до возраста 17 месяцев, что подтвердило гипотезу К. Левина.

По форме эксперимент был организован следующим образом. Испытуемый получает задание: бросать кольца на винные бутылки и добиться, чтобы было 10 попаданий подряд. Он бросает первые 10 колец. Иногда уже первые неудачи приводят к раздраженным восклицаниям: «Черт – как трудно попасть!» Обычно первый десяток бросков – это броски, при которых вследствие отсутствия устойчивого уровня притязаний испытуемый не переживает успех или неуспех. Но потом испытуемый начинает волноваться, ходит взад и вперед, стучит кольцами по руке, в нем пробуждается азарт и спешит продолжать. Время от времени случаются два попадания подряд. Это радостные моменты, вызывающие довольное «А-а-а!» Лицо испытуемого излучает радость, хотя длится она не долго. Поскольку число попаданий не бывает обычно больше 1-2 за десяток бросков, то, в конце концов, испытуемый начинает ощущать непреодолимость этой планки. Он начинает сердиться. Он называет задание «дурацким», может говорить: «Если так и дальше пойдет, я запущу этими кольцами в окно» и т.п.

Формы проявления гнева были объединены в три группы: а) чистая аффективная экспрессия (гневные жесты, крики, брань, топанье ногами, плачь); б) аффективные действия (бросание колец в экспериментатора, ломает кольца, убегает в другую комнату), цель которых разрушить,

уничтожить все; в) аффективная окраска неспецифических явлений (испытуемый говорит экспериментатору: «Ну, теперь хватит», - повелительный тон выдает некоторую аффективность; «Должен ли я и дальше пытаться?»), - то и здесь аффективная окраска очевидна).

Степень вовлеченности в проблему, в ситуацию является фактором ее стрессогенности, аффективности для субъекта. Но нужно отметить, что нет однозначной связи между интенсивностью *проявления* аффекта и силой аффективного состояния.

К симптомам стресса (обусловленного фрустрацией) относятся:

- 1) состояние сильного напряжения (противостояние сил поля равной интенсивности);
- 2) «разрыхление» или разрушение границ поля (границы во внешнем поле разрушены, поле стало однородным; регионы во внутреннем пространстве приобретают гомогенность; пограничный слой моторики чрезвычайно напряжен).

Если де-дифференцированное поведение часто является коррелятом состояния фрустрации и стресса, то дифференциация жизненного пространства является средством профилактики стресса. При этом регионы внутреннего пространства должны находиться в состоянии коммуникации.

### **6.3 Социальные отношения и уровень притязаний**

К. Левин пишет, что социальные отношения являются характеристикой группы. «Группа – это нечто большее, а если быть более точными, нечто иное, чем сумма ее членов», – так характеризует целостность группы К. Левин. И далее: «...Поведение отдельных индивидов... зависит от имеющейся ситуации от того, какую позицию они занимают в этой ситуации».

От характеристик группы зависит и процесс целеполагания индивида, его притязания. Удовлетворенность социальными отношениями в группе Левин связывает с определенными параметрами жизненного пространства человека. «У человека есть и свои собственные цели, ему необходимо иметь внутри группы достаточное пространство для собственного движения, чтобы реализовывать эти личные цели и удовлетворять свои индивидуальные желания. ...Если пространство свободного движения личности в группе чересчур мало, ...он будет несчастлив; слишком интенсивная фрустрация заставит его покинуть группу или даже постараться разрушить ее, если она слишком жестко ограничивает свободное движение своих членов».

Если в большинстве работ, начиная с классических исследований, проблема цели ставится в контексте исследования мышления, то в школе К. Левина эта проблема связывается с мотивами, квазипотребностями.

В качестве конкретных исследований выступили исследования ученика К. Левина Фердинанда Хоппе, которые вошли в фонд психологической науки под названием «Исследование уровня притязаний».

Методика состояла в следующем: испытуемым предлагается ряд заданий (от 14 до 18), отличающихся по степени трудности. Все задания

нанесены на карточки, которые расположены перед испытуемыми в порядке возрастания их номеров. Степень трудности задания соответствует величине порядкового номера карточки.

Задания, которые предлагаются испытуемому, могут быть по своему содержанию весьма различны в зависимости от образовательного уровня и профессии испытуемых. Например, испытуемым школьникам или студентам технических вузов можно предлагать математические задачи, студентам гуманитарных факультетов – задания, требующие знаний в области литературы, искусства, задания типа головоломок.

Дается следующая инструкция: «Перед вами лежат карточки, на обороте которых написаны задания. Номера на карточках означают степень сложности задания. Задания располагаются по возрастающей сложности. На решение каждой задачи отведено определенное время, которое вам неизвестно. Я слежу за ним с помощью секундомера. Если вы не уложитесь в определенное время, я буду считать, что задание вами не выполнено, и ставлю минус. Если уложитесь в отведенное вам время – ставлю вам плюс. Задания вы должны выбирать сами». Таким образом, испытуемый был поставлен в ситуацию выбора цели.

Экспериментатор может по своему усмотрению увеличивать или уменьшать время, отведенное на выполнение задания, тем самым произвольно вызывать у испытуемого переживание неудачи или удачи, показать, что задание выполнено правильно, либо, ограничивая время, сознательно исказить результаты. Только после оценки экспериментатора испытуемый должен выбрать другое задание.

Анализ экспериментальных данных показал, что выбор задания (по степени трудности) зависит от успешного или неуспешного выполнения предыдущего. Однако само переживание успеха и неуспеха зависит от отношения испытуемого к цели. Испытуемые всегда начинают работать с определенными притязаниями и ожиданиями, которые изменяются в ходе эксперимента. Совокупность этих притязаний, которые перемещаются с каждым достижением, Хоппе называл «уровнем притязаний человека». Переживание успеха или неуспеха зависит, таким образом, не только от объективного достижения, но и от уровня притязания, который связан с теми целями, которые ставит человек. У каждого человека существует «идеальная» цель, к которой он стремится, и конкретная цель, которой соответствует данное действие, переживание. Была выявлена определенная динамика в поведении испытуемого:

1. Деятельность прекращается после успеха, если нарастание уровня притязаний из-за достигнутой границы возможности или из-за структуры самого задания невозможно.

2. Деятельность прекращается после ряда неудач, если потеряна малейшая возможность прийти к успеху.

3. Единичный успех после многих неудач ведет к прекращению деятельности, если неудачи доказали невозможность успеха при более высоких уровнях притязаний. Таким образом, каждое действие испытуемого

получает свой смысл только в свете стремления к более высокой (идеальной) цели.

Ф. Хоппе объясняет эти особенности наличием *тенденции «поддерживать»* уровень «Я» как можно более высоко.

Законы перемещения уровня притязания, которые установил Хоппе, были проверены в исследовании М. Юкнат «Достижение, уровень притязания и самосознание» (1937). Вместо отдельных задач, как у Хоппе, она предлагала серию задач-лабиринтов. Первая серия (10 лабиринтных задач) гарантировала успех, т.е. испытуемый мог решить задачи – найти путь от начала до конца лабиринта. Это была «серия успеха». Во второй серии – «серии неуспеха» – все задачи (тоже 10 лабиринтных задач), кроме первой, не имели решения, т. е. путь лабиринта всегда вел в тупик.

М. Юкнат исследовала две группы испытуемых. Первой группе была предложена серия, которая гарантировала успех, второй группе – серия, которая приводила к неуспеху. Когда испытуемым предлагалось спустя неделю выполнить новое задание, оказалось, что испытуемые первой группы начинали с трудных и, наоборот, испытуемые второй группы начинали с легких задач.

Работы Ф. Хоппе и М. Юкнат исследовали уровень притязаний испытуемых, интересуясь его динамикой лишь в данной ситуации. В них не ставился вопрос о зависимости уровня притязаний от самооценки испытуемых.

В исследованиях советских авторов была сделана попытка показать эту зависимость. К таким исследованиям принадлежат работы Е.А. Серебряковой (1956), проведенные со школьниками. Взяв за основу методику Хоппе, Е. А. Серебрякова исследовала роль успешности выполняемой деятельности в формировании самооценки и уверенности в себе. Если Хоппе в своей методике предельно абстрагировался от реальных жизненных условий, то Серебрякова стремилась максимально приблизиться к ним. В результате своего исследования Е.А. Серебрякова установила несколько видов самооценки: 1) устойчивую адекватную самооценку, 2) неадекватную пониженную самооценку, 3) неадекватную повышенную самооценку, 4) неустойчивую самооценку.

В этом же исследовании Е. А. Серебрякова (1956) обнаружила у разных групп школьников проявление различного типа аффективных реакций на успех и неуспех. Она показала, что по мере формирования самооценки последняя начинает влиять на поведение школьников и определяет его реакцию на оценку взрослых. Если эта оценка высока и дает ребенку «почетное» место в коллективе, то она становится в конце концов потребностью. Отсюда делается вывод о соотношении самооценки и уровня притязаний. По мнению Е. А. Серебряковой, уровень притязаний – есть потребность в определенной удовлетворяющей человека самооценке.

Таким образом, различные эксперименты позволили К. Левину сделать следующие выводы:



1. Достижение оценивается как успех или неудача, только если оно приписывается собственной личности. Именно достижение внутренней цели, а не объективной цели задания, является решающим для разрядки квазипотребности.

2. Для каждого задания существует иерархия целей, которая определяется отношениями реальной и идеальной цели.

3. Изменения уровня притязаний связаны с конфликтом между тенденцией приближаться к идеальной цели и страхом перед неудачами, а не с фиксацией удачи или неудачи.

Выявлены также условия формирования уровня притязаний.

1. Уровень притязаний формируется только внутри определенной зоны трудности.

2. При слишком трудных и слишком легких заданиях возникает эрзац-цель, т. е. замещение цели.

Данные этих экспериментов, особенно эксперимента по выявлению уровня притязаний, служили для К. Левина обоснованием того, что в своей деятельности человек научается разводить идеальную цель (т.е. перспективную) и реальную. Именно умение разводить идеальную и реальную цели является залогом правильного развития личности. Как правильно указывает Б.С. Братусь (1976), неумение разводить эти цели является характерной особенностью психопатических личностей.

К. Левин всячески подчеркивал, что любое конкретное действие включено в более общую структуру. Чтобы понять эту структуру, нужно перейти к структуре высшего уровня, которая, в свою очередь, является элементом всеохватывающей целостности (аффективно-потребностной сферы) субъекта.

Работы советских ученых показали, что изменение целеобразования происходит лишь с изменением уровня организации и смысла деятельности. Обучение новым приемам деятельности, не сопровождаемое изменением ее смысла, хотя и способствует расширению арсенала используемых приемов, однако не ведет к изменению вида целеобразования. Именно качественные различия видов целеобразования влекут за собой прогноз будущего результата (Тихомиров, 1977; Бибрих, 1978; и др.).

Итак, целеполагание выступает сознательным созданием регионов жизненного пространства. Данный процесс соотносится с сомосознанием личности, ее уровнем притязаний и характера ценностно-смысловой сферы. Смысл конкретное поведение обретает в контексте стремления к ведущей цели.

#### ***6.4 Групповая динамика***

Впервые термин «групповая динамика» был использован К. Левиным в статье «Эксперименты в социальном пространстве» в журнале «Гарвардское педагогическое обозрение» в 1939 г. в США. В этой статье К. Левин впервые

сформулировал вывод о том, что в группах людей каждый член признает свою зависимость от других членов группы. По определению К. Левина, групповая динамика – это дисциплина, исследующая положительные и отрицательные силы, которые действуют в данной группе.

Предпосылки возникновения учения о групповой динамике:

- групповая психотерапия (обнаруживались такие тенденции развития и структурирования групп, которые не могла объяснить никакая медицинская или психоаналитическая теория);

- в педагогике, в связи с распространением концепции Дж. Дьюи «обучение через действие» широко практиковалось формирование различных групповых объединений детей и подростков (всевозможных клубов, команд, групп студенческого самоуправления и т.п.) (перед педагогами встал вопрос: как руководить такими группами и как реагировать на происходящие в группе процессы);

- аналогичные вопросы были актуальны и для различных систем управления (в госорганах, в бизнесе, в медицинском и социальном обслуживании).

В 1945 г. при Массачусетском технологическом институте был создан Центр по исследованию групповой динамики, основными задачами которого были не только изучение групповой динамики и их теоретическое обобщение, но и развитие методов изменения жизни групп. В центре по исследованию групповой динамики с К. Левином сотрудничали Липпит, Картрайт, Френч, Фестингер.

Групповая динамика (в понимании К. Левина) – это система всех процессов, через которые проходит группа с момента своего формирования и до распада.

В современном понимании групповая динамика – это развитие или движение группы во времени, обусловленное взаимодействием и взаимоотношениями членов группы, а также внешними воздействиями на группу.

В понятие групповой динамики входят 5 элементов: цели группы, нормы группы, структура группы и проблема лидерства, сплоченность группы, фазы развития группы.

### **6.5 Стили лидерства**

По К. Левину различают три типа стилей руководства:

- демократический (коллегиальный);
- директивный (авторитарный, единоличный);
- попустительствующий (либеральный, анархический, пассивный).

В эксперименте, поставленном К. Левином, Р. Липпитом и Р. Уайтом в 1939 г., изучалось влияние типов лидерства на поведение группы. В качестве испытуемых выступали школьники, только мальчики. Контроль переменных обеспечивался следующим образом. Испытуемые были разделены на четыре

группы, выравненные по составу. Исследователи осуществляли предварительные наблюдения за мальчиками, проводили социометрические тесты, с помощью которых устанавливали лидеров, аутсайдеров, дружеские пары. Поведение каждого школьника оценивалось учителем: не дразнит ли он сверстников, послушен ли, энергичен ли, не слишком ли “выпендривается”. Наконец, экспериментаторы тщательно изучили классные журналы: помимо успеваемости, контролировались физическая подготовка и социальное происхождение учащихся. Экспериментальная работа со всеми группами производилась в одном и том же помещении, поэтому влияние внешней обстановки тоже не могло исказить результаты эксперимента. Кроме того, каждая группа выполняла одинаковые задания. Все это в целом выглядело как детский клуб. Ребята изготавливали маски, лепили фигурки из пластилина, играли в лошадки.

Итак, экспериментальная задача заключалась в том, чтобы установить, каким образом влияют на выполнение групповых действий различные типы лидерства. Для этого в течение семи недель к каждой группе был прикреплен руководитель, осуществлявший заданный стиль руководства. По истечении семинедельного срока назначался другой лидер, уже с иным стилем. Никто из лидеров не работал в одной и той же группе дважды, но каждый провел эксперимент во всех группах. Таким образом, в качестве экспериментальной переменной выступал именно стиль лидерства, а не индивидуальный стиль экспериментатора.

Далее. В помещении, где проводились занятия с детьми, присутствовали четыре наблюдателя. Мальчикам сказали, что эти люди интересуются деятельностью подросткового клуба и ни во что не вмешиваются. Наблюдатели регистрировали поведение испытуемых поминутно. Они учитывали следующие параметры: 1) количество актов взаимодействия между пятью школьниками и их лидером, в том числе директивные указания, положительные и отрицательные реакции, особое внимание обращалось на отказ выполнить просьбу либо распоряжение руководителя; 2) осуществлялся поминутный анализ изменений в групповой структуре: фиксировалась деятельность подгрупп, устанавливалось, вызвана ли активность группы лидером или возникла спонтанно, подсчитывался индекс сплоченности каждой подгруппы; 3) фиксировалось накопленное количество значимых действий испытуемых, а также изменения в динамике группы как целого; 4) велась непрерывная стенограмма всех разговоров в группе.

Скрупулезность и чистота эксперимента К. Левина и его сотрудников превосходят все, что делалось социальными психологами раньше. Результаты работы заключались в установлении влияния на поведение группы трех типов лидерства: авторитарного, демократического и “попустительского” (*laissez faire*). Содержание стилей лидерства было идентифицировано экспериментаторами достаточно строго. *Авторитарный* лидер диктовал все, что надо делать, *демократический* лидер выносил все вопросы на групповое обсуждение под своим руководством и затем следил,

чтобы решения выполнялись, а “попустительский” лидер давал мальчикам полную свободу действий и ни во что не вмешивался.

Один из результатов эксперимента – установление влияния типа лидерства на динамику агрессивного поведения в группе.

Эксперимент показал, что низкий уровень агрессивного поведения свойствен авторитарному типу лидерства. Зато освобождение от авторитарного лидерства и переход к “попустительству” и демократии вызывает резкое нарастание агрессии, уровень которой затем снижается. Переход от “попустительства” к демократии и авторитаризму снижает агрессию.

Для изучения групповых реакций исследователи использовали и тестовые ситуации трех типов: руководитель выходил из помещения, опаздывал к началу занятий и в его отсутствие в помещение заходил “чужой” и критиковал его действия. Таким образом изучался вопрос, как влияет на уровень агрессивности вмешательство “чужого”. Эксперимент показал, что вмешательство “чужого” приводит к резкому нарастанию агрессии в “попустительских” и “демократических” группах.

Как и в других лабораторных экспериментах, в эксперименте Левина остается не вполне ясным, можно ли распространять выводы о влиянии авторитаризма, демократии и “попустительства” на групповое поведение за пределы игры школьников в лошадки или эта закономерность присуща любым социальным процессам. Во всяком случае результаты других исследований и исторических наблюдений показывают, что факты не противоречат заключениям Левина и его коллег.

*Авторитарный* руководитель обладает достаточной властью, чтобы навязывать волю исполнителям, и в случае необходимости без колебаний прибегает к этому. Авторитарный руководитель намеренно апеллирует к потребностям более низкого уровня своих подчиненных. Согласно представлениям авторитарного лидера: люди изначально не любят трудиться и при любой возможности избегают работы; люди стараются избавиться от ответственности, у них нет честолюбия; больше всего люди хотят защищенности; чтобы заставить людей трудиться, необходимо использовать принуждение, контроль и угрозу наказания. На основе таких исходных предположений автократ обычно как можно больше централизует полномочия, структурирует работу подчиненных и почти не дает им свободы в принятии решений.

Представления *демократического* руководителя о работниках: труд – естественный процесс для людей, они сами стремятся к ответственности; если люди приобщены к организационным целям, они будут использовать самоуправление и самоконтроль; способность к творческому решению проблем встречается часто, а интеллектуальный потенциал среднего человека используется лишь частично. Благодаря этим предположениям демократический руководитель предпочитает делегировать властные

полномочия, предпочитает такие механизмы влияния, которые апеллируют к потребностям более высокого уровня: потребности в достижении, автономии, самовыражении.

*Либеральный* руководитель предоставляет подчиненным практически полную свободу в определении своих целей и контроле за собственной работой. Либеральное руководство характеризуется минимальным участием руководителя.

К. Левин экспериментально установил, что авторитарное руководство добивалось выполнения большего объема работы, чем демократичное. Однако на другой чаше весов были низкая мотивация, меньшая оригинальность, меньшее дружелюбие в группах, большая тревога и одновременно – более зависимое и покорное поведение. Сам К. Левин отмечал, что «авторитарные лидеры могут быть эффективны только тогда, когда они имеют возможность строго следить за действиями членов своих групп».

По сравнению с демократичным руководством при либеральном руководстве объем работы уменьшается, качество работы снижается (за исключением ситуации, когда группу образуют высоко ответственные, мотивированные и творческие работники).

Если бы кого-то попросили назвать какой-то один – «лучший» стиль руководства, это был бы «адаптивный», или «ориентированный на реальность» стиль. Оптимальный стиль лидерства меняется в зависимости от изменения ситуации. Это означает, что руководитель-лидер должен уметь вести себя по-разному в различных ситуациях. Как пишет М. Битянова, «появится значимая и действительно совместная деятельность – появится и лидер. Будут цели и задачи позитивными – и лидер будет хорошим».

Выводы: наиболее эффективный (результативный) – авторитарный (в краткосрочной перспективе и точки зрения выполнения задания); увеличение агрессии отмечалось при переходе от авторитарного к попустительскому стилю; все группы предпочитали демократический стиль всем другим; переход от авторитарного стиля к демократическому занимает больше времени, чем наоборот. Именно на основании этого исследования, как вспоминает его ученик и коллега Марроу, сказал: «Автократия присуща человеку, а демократии нужно учиться».