

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины

Факультет психологии и педагогики

Кафедра психологии

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой психологии

\_\_\_\_\_ И.В. Сильченко

\_\_\_\_\_ 2015 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета психологии  
и педагогики

\_\_\_\_\_ Р.А. Бейзеров

\_\_\_\_\_ 2015 г.

**ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО  
УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ**

**«ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ»**

для специальности 1 – 23 01 04 «Психология»

Составитель: С.Н. Жеребцов, кандидат психологических наук, доцент

Рассмотрено и утверждено

на заседании совета \_\_\_\_\_ 2015 г.,

протокол № \_\_\_\_\_

## СОДЕРЖАНИЕ ЭУМК

- 1. Теоретический раздел: тексты лекций**
  - 1.1 Личность в системе современного научного знания
  - 1.2 Структура личности
  - 1.3 Жизненный путь личности
  - 1.4 Я – концепция
  - 1.5 Развитие личности
  - 1.6 Психодинамическое направление
  - 1.7 Теории личности в эго-психологии
  - 1.8 Бихевиоральное направление
  - 1.9 Когнитивистские теории личности
  - 1.10 Диспозициональное направление
  - 1.11 Гуманистический и феноменологический подходы
  - 1.12 Теории личности в экзистенциальной психологии
  - 1.13 Теории личности в отечественной психологии
- 2. Практический раздел: планы семинарских занятий и материалы для них**
- 3. Раздел контроля знаний**
  - 3.1 Тестовые задания для текущего контроля знаний
  - 3.2 Список вопросов для экзамена
- 4. Вспомогательный раздел**
  - 4.1 Учебно-методическая карта дисциплины
  - 4.2 Список рекомендуемой литературы

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Дисциплина государственного компонента «Психологии личности» включает в себя как традиционное, так и современное понимание сущности личности, её различных психологических аспектов, особенностей её становления и развития. Практическая ориентированность психологии личности состоит в описании, интерпретации и прогнозировании изменений, происходящих с человеком в различных социокультурных ситуациях, в условиях осуществления разных видов деятельности.

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

Задачами ЭУМК являются:

- структурировать данные, на основе которых у студентов могут быть сформировано понимание методологических основ психологии личности;
- раскрыть сущность процессов формирования личности, механизмов её развития;
- описать и проанализировать различные теории и концепции развития личности;
- содействовать формированию базовых навыков изучения личности и интерпретации ее поведения.

В результате изучения данной дисциплины с помощью ЭУМК студент должен знать:

- существующие теории личности;
- движущие силы развития личности;
- процесс формирования личности;
- этапы и условия формирования Я-концепции.

В результате изучения данной дисциплины с помощью ЭУМК студент должен уметь:

- оперировать основными категориями психологии личности;
- сравнивать различные психологические теории личности;
- планировать и осуществлять исследования в области психологии личности, интерпретировать их результаты.

Данный ЭУМК содержит разделы: теоретический (курс лекций по всем изучаемым темам), практический (планы семинарских занятий и материалы для них), контроля знаний (тестовые задания для текущего контроля знаний и список вопросов для итогового контроля знаний – экзамена), вспомогательный (учебно-методическая карта дисциплины и список рекомендуемой литературы). Он предназначен для студентов дневной и заочной форм обучения по специальности «Психология».

Чувствуя себя в классе уверенно, не испытывая необходимости прибегать к психологической защите, учитель легко примет определенную ограниченность собственных возможностей, а также ограниченность возможностей учащихся. Он сможет быть благожелательным и в то же время в нужных случаях прибегать к оправданной критике. Роль значимого другого наделяет учителя большим влиянием на школьников, которое надо использовать для формирования у них позитивной личностной ориентации. Нельзя забывать, что взаимоотношения между учителем и учащимся подвержены различным внешним воздействиям, которые ни тот, ни другой не в состоянии контролировать. Поэтому на практике мы не можем возлагать на учителя всю полноту ответственности как за позитивные, так и негативные последствия развития Я-концепции у учащихся.

Человек, обладающий низкой самооценкой, не без трудностей вступает в свободное общение с другими людьми. В принципе он склонен принижать значение личности другого человека, точно так же как и своей. Как известно, лучший вид обороны – это нападение. В соответствии с этим принципом обычно и действует тот, для кого негативные реакции других совпадают с собственным негативным представлением о себе. Такой человек стремится повысить свою самооценку, доказывая, что другие ниже и хуже, чем он сам.

Роджерс считает, что учитель сможет создать в классе нужную атмосферу, если он будет руководствоваться следующими принципами:

- 1) С самого начала и на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное к ним доверие.
- 2) Он должен помогать учащимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым учащимся в отдельности.
- 3) Он должен всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.
- 4) Он должен выступать для учащихся как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись трудностями в решении той или иной задачи.
- 5) Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося.
- 6) Он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.
- 7) Он должен быть активным участником группового взаимодействия.
- 8) Он должен открыто выразить в группе свои чувства.
- 9) Он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника.
- 10) Наконец, он должен хорошо знать самого себя.

## **Тема 5 Развитие личности**

### ***5.1 Критерии сформированности и процесс формирования личности***

## 5.2 Свобода личности

### 5.3 Движущие силы развития личности в различных концепциях

#### 5.1 Критерии сформированности и процесс формирования личности.

О соотношении понятий: «развитие» и «формирование». Формирование фиксирует создание чего-то, что ранее отсутствовало, причем формируемое возникает произвольно по замыслу формирователя. Развитие в психологии обычно ассоциируется с прогрессивными изменениями, хотя мы знаем, что устойчивого прогрессивного развития вообще и развития личности в частности не бывает. Развитие всегда сопряжено с кризисами, с регрессивными моментами. На начальных этапах личностного становления формирование преобладает над развитием, а далее – наоборот.

- 1) Формирование, социализация: роль овладевает личностью
- 2) Развитие: личность овладевает ролью + спонтанность природных сил.

Но: без первого не может быть второго. Роль со всеми ее атрибутами – это инструмент, это средство для перестройки поведения и самого себя.

*Человек ходил на четырех,  
Но его понятливые внуки  
Отказались от передних ног,  
Постепенно превратив их в руки.  
Ни один из нас бы не взлетел,  
Покидая землю, в поднебесье  
Если б отказаться не хотел  
От запасов лишних равн. веса.*  
С. Маршак

Необходимо помнить о парадоксе развития: связанность развития одновременно с изменением и неизменностью. Если нечто развивается, то это означает, что оно с одной стороны, изменяется, а, с другой стороны, остается самим собой. Действительно, если предположить, что нечто только изменяется по времени, не сохраняется, приписав ему только свойство изменения, то каковы основания в различные моменты времени считать, что мы имеем дело с тем же самым нечто? Если же, наоборот, приписать ему тождественность самому себе, неизменность, то, спрашивается, при чем здесь развитие? Следовательно, если нечто развивается, то ему присущи сразу и изменение, отличие от самого себя с течением времени, но также и неизменность, самоидентичность.

Если заданная личностью, в процессе социализации, роль, являясь образцом социотипического поведения, выражает тенденцию в системе “личность в группе”, то выбранная личностью роль, выступая как средство овладения поведением и переосмысления действительности, выражает тенденцию данной системы к изменению, в частности к опробованию пригодности наличных образцов социотипического поведения в изменившихся жизненных ситуациях. Высказанные А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном положения, согласно которым перевороты в жизни личности опосредствуются, а не производятся сознанием, производятся же они

действиями субъекта. С.Л.Рубинштейн отмечал, что выход за пределы самого себя есть не отрицание сущности, индивидуальности, как думают экзистенциалисты, а становление и вместе с тем реализация этой сущности.

#### *Процесс формирования личности*

Немецкий философ и психолог Эдуард Шпрангер (1882-1963) писал: «Главная задача психологии - познание внутреннего мира личности тесно связанного с культурой и историей» [19, 34].

Американский психолог Арнольд Гезелл (1880-1961), признавая факт культурных влияний, подчеркивал, что “культура мобилизует, но не порождает этапов и тенденций развития”. Как ни важно обучение и приобщение индивида к культуре, оно никогда не может пересилить влияние созревания.

В личности существуют пласты разной геологической древности (Л.С.Выготский), социотипическое и индивидуальное поведение, причудливо переплетающиеся в действиях и поступках человека.

В социотипическом поведении субъект выражает усвоенные в культуре образы поведения и познания, надсознательные и неиндивидуальные явления.

Процесс индивидуализации опирается на внешние средства- “знаки”, через которые субъект овладевает своим “Я”.

Известный английский методолог и социальный психолог Р. Харре видит истоки понимания социализации как внешнего принуждения, а также неестественные схемы экспериментирования с ребенком в идущей от Р.Декарта оппозиции “внешнее – внутреннее”. По мнению Р.Харре, опирающегося на идеи Л.С.Выготского о социализации как преобразовании интерпсихического в интрапсихическое в ходе совместной деятельности и общения, для построения теории индивидуальной психологии личности необходимо отказаться от декартовой оппозиции “внешнее-внутреннее”.

Английские психологи Дж. Шоттер и Дж. Ньюсон на основе анализа общения матери с младенцем обнаружили, что мать общается с ребенком не как с отдельным автономным существом, а как с диадой, которую она сама образует вместе с младенцем. Для обозначения диады “мать-ребенок” Дж. Шоттер и Дж. Ньюсон воспользовались понятием “психологический симбиоз”. Матери наделяют младенца самыми необычными мыслями и чувствами и общаются с ним как с подлинным обладателем этих чувств и этих мыслей. Открытие феномена “психологического симбиоза”, в основе которого лежит акт содействия между ребенком и матерью, дает основание для поиска симбиотических диад в других видах межличностного взаимоотношения. Р. Харре полагает, что психологический симбиоз – это не исключительный феномен, а обычное проявление социальной жизни, в которой люди психологически образуют взаимодополняющую диаду.

Существование феномена “психологического симбиоза” наглядно подтверждает, что в центре процесса социализации личности стоят различные акты содействия, являющие основой симбиотических диад.

**Следовательно, в социальном образе жизни процесс социализации идет в направлении от совместных актов, содействий как исходных**

**“клеточек” развития личности к самоконтролю поведения, побуждаемому смыслообразующими мотивами индивидуальности.**

В основе преобразования социальных отношений между людьми в индивидуальные отношения личности лежит механизм интериоризации-экстериоризации, функционирующий в процессе совместной деятельности. “Развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество с другими людьми.”/ Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6 т.Т.4.М., 1984.С.265; Абраменкова В.В. Развитие гуманных отношений ребенка и социальная психология детства //Вопр.психологии.1986.№4/.

**В понятии “интериоризация” необходимо выделить три различные грани.**

Первую можно назвать гранью **“индивидуализации”**. Раскрытие этой грани позволило Л.С. Выготскому отразить основной генетический закон культурного развития: от интерпсихического, социальной коллективной деятельности ребенка к индивидуальному, интрапсихическому, собственно психологическим формам его деятельности. В основе этой взаимосвязи между гуманными, или, шире, межличностными отношениями, преобразованными в установки личности, и совместной деятельностью как бы “переворачиваются”: если у детей совместная деятельность непосредственно порождает и опосредует человеческие отношения, то у взрослых человеческие отношения, фиксируясь в установках, ценностях личности, опосредствуют и даже определяют выбор тех или иных мотивов конкретной деятельности.

Вторая грань понятия “интериоризация” лучше всего передается посредством термина **“интимизация”**. При изучении этой грани разрабатываются проблемы самосознания личности (Кон И.С. В поисках “Я”. М., 1984; Столин Л.В. Самосознание личности. М., 1983).

И наконец, третья, наиболее изученная, грань понятия “интериоризация” - это “интериоризация” как **производство внутреннего плана сознания** (П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, Н.Ф.Талызина). Интериоризация порой трактуется как прямой механический перенос внешнего, материального, во внутреннее, идеальное. Во внутренней речи человек на осознаваемом или неосознаваемом уровне знает мотивы собеседника, т.к. в качестве собеседника выступает он сам, его “Я”. Идеоматизмы, непереводимые на язык внешней речи, предельно индивидуализированные значения,- это индикаторы растущей интимизации самосознания личности. Во внешней диалогической речи их аналогами являются внутренние диалекты разных социальных групп, по которым представители этих групп безошибочно узнают “своего”.

**Формирование личности** рассматривается как процесс освоения специальной сферы общественного опыта — системы представлений о нормах и ценностях жизни человека, о социальных «планах» (программах) личности. Активность общества, направленная на реализацию этих планов, встречается с активностью субъекта, осваивающего общественный опыт.

Освоение указанной сферы общественного опыта отличается от усвоения знаний, умений, способов действий, так как являющееся его сущностью формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование, соподчинение возможно только *в процессе переживания* — процессе эмоционально насыщенном, часто субъективно творческом, который происходит *только в реальной жизни* человека.

«Стихийные» механизмы формирования личности — сдвиг мотива на цель, идентификация, освоение социальных ролей — действуют, согласно Ю. Б. Гиппенрейтер, в русле общего процесса опредмечивания потребности в общении. Это *стихийные* механизмы, потому что субъект, подвергаясь их действию, в полной мере не осознает их и уж во всяком случае сознательно ими не управляет. Они господствуют в детстве, до подросткового возраста, хотя затем также продолжают участвовать в развитии личности вместе с сознательными формами "самопостроения".

Так, действие механизма сдвига мотива на цель (превращение цели действия в самостоятельный мотив) в данной сфере состоит в том, что освоение и выполнение социальных норм, первоначально являющееся целью и побуждаемое потребностью в общении с значимыми людьми (мотивы принятия другими, признания, утверждения в социальной группе), с какого-то момента само начинает приносить удовлетворение. Это происходит, если в связи с предметом (целью) накапливаются положительные эмоции. В таком случае рождается самостоятельный мотив освоения норм. Уже с этих первых шагов начинается формирование того, что называется "опосредствованным поведением", т. е. действия, которые направляются не непосредственными импульсами, а правилами, требованиями и нормами.

С ростом ребенка все больше и больше расширяется круг норм и правил, которые он должен усвоить и которые должны опосредствовать его поведение. Все дошкольное детство заполнено таким воспитанием, и оно проходит ежедневно и ежечасно.

Особенно здесь следует выделить нормы поведения по отношению к другим людям. Присмотритесь к будням воспитания дошкольника. Они наполнены требованиями и разъяснениями подобного рода: "скажи здравствуй", "не тяни руку первый", "скажи спасибо", "а где волшебное слово "пожалуйста"?", "отворачивайся, когда чихаешь", "не отнимай", "поделись", "уступи место", "не обижай маленького"...

И при правильном тоне воспитателя, достаточно дружелюбном, но настойчивом, ребенок овладевает этими нормами, начинает вести себя в соответствии с ними.

Ответ на него очевиден: нет, результаты воспитания не ограничиваются внешним поведением; да, происходят изменения в мотивационной сфере ребенка. В противном случае, например, ребенок в разобранным примере А.Н. Леонтьева не заплакал бы, а спокойно взял конфету. В повседневной жизни те же сдвиги обнаруживаются в том, что ребенок с какого-то момента начинает сам *получать удовольствие, когда он поступает "правильно"*.

Воспитание личности приносит плоды только в том случае, если оно проходит в *правильном эмоциональном тоне*, если родителю или воспитателю удастся сочетать требовательность и доброту, - доброту обязательно! Это правило давно интуитивно найдено в педагогической практике и осознано многими выдающимися педагогами. Ничего нельзя добиться требованиями и наказаниями, "страх наказания" - плохой помощник в воспитании. Если же речь идет о воспитании личности, то это путь, который себя полностью дискредитирует.

Итак, при воспитании оказывается совершенно неодинаковой роль поощрения и наказания, т. е. (в научных терминах) положительное и отрицательное подкрепления. Это может показаться странным, ведь из физиологии высшей нервной деятельности известно, что условный рефлекс может вырабатываться с равным успехом на основе и положительного (например, пищевого) и отрицательного (например, болевого) подкрепления.

Но в том-то все и дело, что воспитание личности – это не выработка условных рефлексов, а нечто гораздо большее!

Итак, обратимся к анализу обсуждаемого механизма. Что происходит при правильном воспитании ребенка? Я уже говорила о потребности в общении, о ее раннем появлении, ее настоятельности и силе. Ребенок хочет быть с матерью - говорить о ней, играть, удивляться вместе с ней, искать у нее защиты и сочувствия. Но у него нет никаких непосредственных побуждений быть вежливым, внимательным к другим, сдерживать себя, отказывать себе в чем-либо и т. п. Однако мать ласково и настойчиво этого требует. Требования ее освещены для ребенка *личностным смыслом*, ибо они прямо связаны с предметом его потребности - контактом с матерью. Это, конечно, положительный смысл, так как общение с ней – радость. Первоначально он и выполняет ее требования, чтобы продолжать испытывать эту радость.

На языке формул можно сказать, что ребенок на первых порах выполняет требуемое действие (цель) *ради* общения с матерью (мотив). Со временем на это действие "реагируется" все большее количество положительных переживаний, и вместе с их аккумуляцией правильное действие приобретает *самостоятельную побудительную силу* (становится мотивом).

Таким образом, процесс подчиняется следующему общему правилу: *тот предмет (идея, цель), который длительно и стойко насыщался положительными эмоциями, превращается в самостоятельный мотив*. Вы уже знаете, что в таких случаях говорят, что произошел *сдвиг мотива на цель* или, другими словами, *цель приобрела статус мотива*. Для пояснения этого механизма можно воспользоваться следующим примером: представить себе, что предмет освещается из какого-то источника и светится отраженным светом; но предмет этот обладает особым свойством: по мере накопления света он начинает светиться сам!

Наш "предмет" – это нормативные действия, освещенные мотивом общения. Но чтобы они "засветились" сами, нужно, чтобы на них поступал именно "свет", т. е. положительные эмоции.

Специальные исследования, да и повседневные наблюдения показывают, что каждому этапу реального расширения контактов предшествует, а затем его сопровождает ярко выраженный мотив *принятия* другими, *признания* и *утверждения* в соответствующей социальной группе.

Подобные мотивы, как показал очень отчетливо в своей работе Д.Б. Эльконин, побуждают не только к прямым действиям: установлению контактов и отношений, занятию определенной позиции, но и к действиям, а затем и к развернутым деятельности, которые обеспечивают приобретение необходимых навыков, знаний, умений, мастерства. А это означает, что социальные мотивы (принятия, признания, утверждения) порождают новые мотивы - собственно профессиональные, а затем и идеальные - стремления к Истине, Красоте, Справедливости и т. п.

Еще один механизм — *механизм идентификации*, проявляющийся, по Ю. Б. Гиппентрейтер, в формах заражения, подражания (осознанного или неосознанного).

Первые ярко выраженные идентификации происходят у дошкольников с родителями. Дети подражают родителям во всем: в манерах, речи, интонациях, одежде, занятиях. Занятия ими воспроизводятся, конечно, с чисто внешней стороны - они могут просаживать за письменным столом, водить ручкой по бумаге, "читать" газету или "орудовать" какими-то инструментами. Но *одновременно они усваивают и внутренние черты родителей - их вкусы, отношения, способы поведения и чувствования.*

Характерная особенность процесса идентификации состоит в том, что он происходит, особенно на первых порах, независимо от сознания ребенка и также не контролируется в полной мере родителями. Это накладывает особую ответственность на воспитателей - ответственность за качество их собственной личности.

Приведу на этот счет очень яркие и психологически точные слова А.С. Макаренко:

"Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь, как вы обращаетесь с друзьями и с врагами, как вы смеетесь, читаете газету - все это имеет для ребенка большое значение. Малейшие изменения в тоне ребенок видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями, вы их не замечаете.

А если дома вы грубы, или хвастливы, или пьянствуете, а еще хуже, если вы оскорбляете мать, вам уже не нужно думать о воспитании: вы уже воспитываете ваших детей, и воспитываете плохо, и никакие самые лучшие советы и методы вам не помогут".

Формирование личностных качеств на основе осознанного подражания образцу может протекать в несколько этапов:

- создание «идеальной модели» (образа конкретного человека или обобщенного образа), которой субъект будет следовать;

- имитация поведения этого человека в общении с другими людьми (возможно, в ролевой игре), принятие другими данного поведения субъекта;
- внесение изменений в способы поведения, усвоенные от образца с одновременным формированием более критичного к нему отношения, возможно, ориентация на более широкий круг лиц, с которыми происходит общение.

Анализ субъективных отчетов, наблюдения и специальные исследования показывают, что принятие личностного эталона, или образца, имеет чрезвычайно важную психологическую функцию. Оно облегчает входление ребенка, подростка, молодого человека в новую социальную позицию, усвоение новых отношений, образование новых личностных структур.

Так, обнаружено, что те дети, которые в дошкольном возрасте мало играли в ролевые игры и тем самым мало воспроизводили поведение взрослых, хуже адаптируются к социальным условиям.

Наверное, излишне говорить, как облегчается внутренняя жизнь и развитие личности молодого и даже взрослого человека, если он имеет живой образец для подражания в отношении серьезности, преданности делу, творческой напряженности, общей жизненной позиции.

Но рано или поздно наступает такой момент, когда "образец" теряет для личности свою притягательность и субъективную значимость. Это вполне естественно: развивающаяся личность восприняла от образца нечто очень важное и нужное, но у нее свой путь.

Феномен дезактуализации образца похож на "сбрасывание старой кожи". Он знаменует завершение определенного этапа в развитии личности, подъем ее на новую ступень. При этом оказываются, что сложились новые отношения, появились новые мотивы, которые заставляют ставить новые цели и искать новые образцы и идеалы. Так, процесс идет по восходящим виткам спирали.

#### *Принятие и освоение социальных ролей*

Третий механизм — механизм принятия и освоения социальных ролей, сходный с механизмом идентификации, отличается от него значительно большей обобщенностью и часто отсутствием персонализации осваиваемого эталона.

Этот механизм описывается в психологии с помощью понятий *социальная позиция* и *социальная роль*.

Социальная позиция - это функциональное место, которое может занять человек по отношению к другим людям. Она характеризуется прежде всего совокупностью прав и обязанностей. Заняв данную позицию, человек должен выполнять социальную роль, т. е. осуществлять совокупность действий, которых от него ожидает социальное окружение.

Оба понятия (социальной позиции и социальной роли) полезны тем, что позволяют структурно расчленить социальную среду и сначала объективно, не прибегая к реально действующему субъекту, описать некую заданную нормативную систему действий, которые он должен выполнить, отношений, в которые он должен вступить, стиль поведения, который он должен освоить.

Это первый шаг в анализе, после которого можно перейти к рассмотрению того, как эта нормативная система "вращается" в человека, интериоризуется в нем, какие психологические феномены здесь возникают.

Сразу надо отметить, что набор социальных позиций и ролей очень широк и разнообразен. Среди них и роль дошкольника или ученика первого класса, и роль члена дворовой компании или спортивной команды, и роли бухгалтера, ученого, матери, мужчины или женщины и т. п. Очевидно, что каждый человек задействован сразу в нескольких ролях.

Обращаясь к процессу вхождения в роль, ее освоения и выполнения, обнаруживаем, что многие моменты этого процесса являются, так сказать, горячими точками жизни личности.

Прежде всего заметим, что о позициях, или ролях, мечтают. Известно, что старший дошкольник мечтает стать школьником, солдат (по известному изречению) - генералом, спортсмен - чемпионом. Интересно, что в мечтах такого рода существенную роль занимают представления о том, "как я буду выглядеть", т. е. внешние регалии, признаки, символы позиции: школьная форма ("как я ее одел и иду с портфелем"), мундир и погоны, пьедестал и медаль чемпиона.

На более продвинутой фазе человек нередко срывается с ролью, она становится частью его личности, частью его "Я". Это можно наблюдать на случаях неожиданных выходов или трудительных выводов из привычной роли. Увольнение с работы, дисквалификация спортсмена, срывание погон с офицера - все подобные случаи обычно переживаются как утрата части своей личности. Близки к ним ситуации временного "обезроливания" человека, например, в условиях стихийного бедствия, перед лицом тяжелой болезни и т. п.

Подобные ситуации, где происходит социальное уравнивание, а иногда даже социальная инверсия, очень интересны с той точки зрения, что они проявляют степень жесткости связи личности со своей ролью. Некоторые лица обнаруживают в этом отношении большую гибкость - они быстро находят себя в новых позициях; другие же более ригидны, блекнут, лишены привычной социальной почвы, или же оказываются не в силах отказаться от прежних замашек и претензий, часто малоуместных.

Если присмотреться ко всем фактам, составляющим то, что можно было бы назвать в целом *феноменологией социальных ролей*, то можно прийти к заключению, что освоение социальных ролей имеет самое непосредственное отношение к формированию и жизни личности.

Чтобы убедиться в этом, достаточно показать, что в ходе освоения и выполнения ролей, во-первых, появляются новые мотивы, во-вторых, происходит их соподчинение, в-третьих, видоизменяются системы взглядов, ценностей, этических норм и отношений.

Для иллюстрации факта влияния социальной роли на соподчинение мотивов воспользуюсь примерами из В. Джемса.

"...Частное лицо, - пишет он, - может без зазрения совести покинуть город, зараженный холерой, но священник или доктор нашли бы такой поступок

несовместимым с их понятием о чести. Честь солдата побуждает его сражаться и умирать при таких обстоятельствах, когда другой человек имеет полное право скрыться в безопасное место или бежать, не налагая на свое социальное Я позорного пятна".

Полное совпадение структуры роли и структуры личности возможно лишь как эпизод в развитии личности. Положение здесь можно сравнить со стоящими часами: в какой-то момент действительное время и положение стрелок точно совпадают, но затем время продолжает свой ход. Выход личности за пределы роли, перерастание ее очень напоминает аналогичную динамику при идентификации. Так происходит более или менее с каждой личностью, более или менее с каждой ролью.

Как отмечает Ю.Б. Гиппенрейтер, все три описанных выше «стихийных» механизма формирования личности действуют взаимосвязанно, их действие в реальной жизни трудно разделить. Чаще всего, «субъект, подвергаясь их действию, в полной мере не осознает их и уж во всяком случае сознательно ими не управляет». Они *могут принимать и осознанные формы, но сознание не необходимо для их работы.*

Они преобладают в детстве, до подросткового возраста, а затем участвуют в развитии личности вместе с *сознательными формами «самопостроения»*, которые связаны с основными функциями самосознания — познанием себя, усовершенствованием себя, поиском смысла своей жизни. В частности, осознанным в студенческом возрасте может быть освоение социальных ролей.

#### *Критерии сформированности личности*

Каковы необходимые и достаточные **критерии сформированности личности?**

Способы определения критериев личностного развития, их зависимость от теоретических подходов к личности.

Критерии сформированности личности в различных психологических концепциях.

Вспользуемся соображениями на этот счет автора монографии о развитии личности у детей Л.И. Божович. По существу, она выделяет два основных критерия.

Первый критерий: человека можно считать личностью, если в его мотивах существует *иерархия* в одном определенном смысле, а именно если он способен *преодолевать собственные непосредственные побуждения* ради чего-то другого. В таких случаях говорят, что субъект способен к *опосредованному* поведению. При этом предполагается, что мотивы, по которым преодолеваются непосредственные побуждения, социально значимы. Они социальны по своему происхождению и смыслу, т. е. заданы обществом, воспитаны в человеке.

Второй необходимый критерий личности – способность к *сознательному руководству* собственным поведением. Это руководство осуществляется на основе осознанных мотивов-целей и принципов. От первого критерия второй отличается тем, что предполагает именно *сознательное* соподчинение

мотивов. Просто опосредствованное поведение (первый критерий) может иметь в своей основе и стихийно сложившуюся иерархию мотивов, и даже "стихийную нравственность": человек может не отдавать себе отчета в том, что именно заставило его поступить определенным образом, тем не менее продействовать вполне нравственно. Итак, хотя во втором признаке также имеется в виду опосредствованное поведение, подчеркивается именно *сознательное опосредствование*. Оно предполагает наличие самосознания как особой инстанции личности.

Чтобы лучше понять названные критерии, разберем для контраста один пример – облик человека (ребенка) с очень сильной задержкой развития личности.

Это довольно уникальный случай, что касается знаменитости (как и наша Ольга Скороходова) слепоглухонемой американки Елены Келлер. Взрослой она стала вполне культурным и очень образованным человеком.

А вот в возрасте 6 лет, когда молодая учительница Анна Салливан приехала в дом ее родителей, чтобы начать обучение девочки, она представляла собой совершенно необычное существо.

К этому моменту Элен была довольно хорошо психически развита. Ее родители были состоятельными людьми, и Элен, их единственному ребенку, оказывалось всяческое внимание. В результате она вела активную жизнь, хорошо ориентировалась в доме, бегала по саду и огороду, знала домашних животных, умела пользоваться различными предметами обихода. Она дружила с девочкой-негритянкой, дочкой кухарки, и даже общалась с ней на понятном только им языке знаков.

И вместе с тем поведение Элен представляло собой страшную картину. В семье девочку очень жалели, потакали ей во всем и всегда уступали ее требованиям. В результате она превратилась в тирана семьи. Если ей не удавалось чего-нибудь добиться или даже быть просто понятой, она приходила в бешенство, начинала брыкаться, царапаться и кусаться. Ко времени приезда учительницы такие припадки бешенства повторялись уже по несколько раз в день.

Анна Салливан описывает, как произошла их первая встреча. Девочка ждала ее, так как была предупреждена о приезде гостя. Заслышав шаги, встала, почувствовав вибрацию от шагов, она, нагнув голову, бросилась в лапы. Анна попыталась ее обнять, но пинками и щипками девочка освободилась от нее. За обедом учительницу посадили рядом с Элен. Но девочка обычно не сидела на своем месте, а обходила стол, запуская руки в чужие тарелки и выбирая то, что ей понравится. Когда ее рука оказалась в тарелке гостя, она получила удар, и ее насильно усадили на стул. Соскочив со стула, девочка бросилась к близким, но нашла стулья пустыми. Учительница твердо потребовала временного отделения Элен от семьи, которая полностью подчинялась ее прихотям. Так девочка была отдана во власть "врага", схватки с которым продолжались еще долгое время. Всякое совместное действие - одевание, умывание и проч. - вызывало в ней приступы агрессии. Однажды ударом в лицо она выбила у учительницы два

передних зуба. Ни о каком обучении не могло быть и речи. "Надо было сначала обуздать ее нрав", - пишет А. Салливан.

Итак, используя разобранные выше представления и признаки, можно сказать, что у Елены Келлер до 6-летнего возраста развития личности почти не происходило, так как ее непосредственные побуждения не только не преодолевались, но даже в какой-то мере культивировались потакающими взрослыми. Цель учительницы - "обуздать нрав" девочки - и знавала приступить к формированию ее личности.

При последующем изучении различных теорий личности важно будет обращать внимание на идеалы развитой личности, специфично в этих теориях представленные.

### 1.5.2 Свобода личности.

Идеалы развития личности предполагают наличие свободы, стремление к которой и переживание которой составляет неотъемлемую характеристику личностного способа бытия. Более того, по Л.С. Выготскому, развитие и свобода имеют органическую связь, даже единство: человек развивается в том смысле, что сам решает, как ему быть. Для этого решения ему нужны культурные средства (обладать информацией, быть образованным). Если я образован и применяю эти средства для решений, то я развиваюсь и освобождаю себя от принудительности актуальной ситуации. Раз так, то развитая личность и свободная личность – суть одно.

Можно назвать три глобальные темы, прикосновение к которым в психологической помощи может исчерпать практически все разнообразие человеческих проблем и трудностей, с которыми люди обращаются к психотерапевтам. Это - свобода, любовь и конечность нашей жизни. В этих наших глубочайших переживаниях кроется как огромный жизненный потенциал, так и неисчерпаемый источник тревоги и напряжения. Здесь остановимся на одной из составляющих этой триады - теме **свободы**.

Наиболее поэтически определение свободы можно найти у С. Кьеркегора, который понимал *свободу прежде всего как возможность* (англ. possibility). Последнее понятие происходит от латинского слова «posse» (мочь), который также составляет корень другого важного в этом контексте слова - «сила, мощь». Значит, если человек свободный, он является могучим и могущим, т.е. обладающим *силой*. Как пишет Р. Мэй (1981), когда говорим о возможности в связи со свободой, прежде всего имеем в виду возможность *хотеть, выбирать и действовать*. Это все вместе означает *возможность меняться*, реализация которой и является целью психотерапии. Именно свобода предоставляет необходимую силу для изменений.

В психологической помощи тема свободы может звучать как минимум в двух основных аспектах. Во-первых, как *составляющая практически всех психологических трудностей*, с которыми к нам приходят клиенты, потому что характер наших отношений с другими людьми, видения своего места и возможностей в жизненном пространстве зависит от конкретного (отнюдь не философского), индивидуального понимания свободы. Субъективное