



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 _____
протокол № _____

_____ 2015 г.,

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».

В отличие от уже обсуждавшихся теорий, рудименты S-R позиции разрабатывались в связи с данными, которые по видимости мало похожи на то, что представляет главный интерес для психолога, исследующего личность. Было бы преувеличением сказать, что белые крысы сыграли в становлении этой области теории большую роль, чем испытуемые-люди, но истинная правда, что представители низших видов сыграли в развитии этой теории большую роль, чем в развитии любой другой из обсуждавшихся. Не стоит, однако, преувеличивать значение истоков этой теории. Теория следует оценивать с точки зрения того, что она собой представляет, а не того, откуда она вышла.

Б. Скиннер писал: «Я уверен, что научный анализ поведения должен принимать как данное тот факт, что поведение находится в большей или меньшей степени под влиянием внешних факторов и генетической структуры, нежели под влиянием самого человека, его внутренних состояний».

Таким образом, личность в качестве отдельной категории не фигурирует в научном анализе поведения. Личность, по определению Скиннера, есть *набор поведенческих шаблонов*. Личность есть *надуманное понятие*. Свобода, достоинство, творчество, автономный человек – тоже надуманные понятия. Скиннер был уверен, что использование этих понятий неправомерно и вредит науке, приводит исследователей к иллюзии понимания происходящего.

8.2 Реформа бихевиоризма Б. Ф. Скиннером

Большинство теоретиков-персоналогов работают в двух направлениях: 1) обязательное изучение устойчивых различий между людьми и 2) опора на гипотетическое объяснение разнообразия и сложности человеческого поведения. Эти направления образуют основное русло, если не суть, большинства концепций личности. Скиннер полагал, что абстрактные теории не обязательно теми можно пренебречь в пользу подхода, основанного на изучении влияния окружающей среды на поведение индивида (Skinner, 1983). Он утверждал, что психология, особенно область научения, была недостаточно развита для того, чтобы найти обоснования построению критическому, масштабной, формализованной теории. К тому же он заявлял, что не нужно проводить теоретически направленные исследования, так как они дают "объяснение наблюдаемых фактов, которые апеллируют к событиям, описанным в разных терминах и измеренным, если вообще их можно измерить, в разных величинах" (Skinner, 1961, p. 739). Наконец, Скиннер с парировал теории поведения человека, часто дающие психологам ложное чувство уверенности в своем знании и фактически не включающие в себя отношения между процессом поведения и обстоятельствами окружения, которые предшествовали этому поведению.

В свете очевидной антитеоретической позиции Скиннера сомнительно, нужно ли его включать в дисциплину, имеющую отношение к теориям личности. Мы не будем обращаться к этому философскому вопросу, только

заметим, что Скиннер считал себя теоретиком, таким образом оправдывая наше обращение к его подходу изучения личности. В одном интервью он заявил:

"Я определяю теорию как попытку объяснить поведение в терминах чего-то, происходящего в другой вселенной, такой как разум или нервная система. Я не верю, что теории такого рода существенны или полезны. Кроме того, они опасны; они служат причиной для беспокойства. Но я предвкусываю всеобъемлющую теорию поведения человека, которая объединит множество фактов и выразит их наиболее общим образом. Теории такого рода я был бы очень заинтересован содействовать, и я считаю себя теоретиком" (Evans, 1968, p. 88).

Таким образом, несмотря на то, что взгляд Скиннера на теорию существенно отличается от точки зрения большинства психологов, он, тем не менее, посвятил себя задаче создания теории поведения человека.

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. В истории науки, отмечал он, обычно необходимо полностью отойти от умозрительных концепций, а не видоизменять их так, чтобы стало возможным эмпирическое изучение. 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 допускал, что поведение можно достоверно определить, предсказать и проконтролировать условиями окружения. Понять поведение – значит 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. Хотя он и не был первым психологом, предложившим механистический подход к изучению поведения (Уотсон пропагандировал отказ от менталистических концепций в 20-е годы), его формулировка отличалась тем, что он доводил идею до ее логического конца. 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 изучать существа, находящиеся на более низкой ступени развития, прежде чем изучать самого человека – это позволит психологу легче раскрывать 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 в том, сколько данных, полученных при изучении одного вида (например, крыс), действительно применимо к другим видам (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.

Сейчас мы выяснили причины, по которым Скиннер обратился к экспериментальному подходу для изучения поведения. А как же изучение личности? Или она совершенно исчезла в скиннеровском бескомпромиссном подчеркивании функционального, причинно-следственного анализа поведения? Говоря кратко, ответ на последний вопрос "нет", если принимаются во внимание установленные научные критерии. Как мы убедились, например, Скиннер не принял идею личности или Я, которое стимулирует и направляет поведение. Он считал такой подход пережитком примитивного анимизма, доктрины, заранее допускающей существование чего-то похожего на дух, который изнутри двигает тело (Skinner, 1989). И он не принял бы объяснение, подобное этому: "Преподобный Джонс и еще 980 членов секты "Народный храм" совершили самоубийство в джунглях Гайаны, потому что они были эмоционально неустойчивы".

Скиннеровский радикальный бихевиоризм делал упор на интенсивный анализ характерных особенностей прошлого опыта человека и уникальных врожденных способностей.

"В поведенческом анализе человек рассматривается как организм... который обладает приобретенным набором поведенческих реакций... [Он] – не порождает свой фактор; он локус, точка, в которой множество генетических условий и обстоятельств окружения соединяются в совместном действии. Как таковой, он остается, несомненно, уникальным. Никто другой (если у него нет идентичного близнеца) не обладает его генетическими данными, и безоговорочно никто другой не имеет такого же личного прошлого, которое присуще только ему. Следовательно, никто другой не будет себя таким же образом" (Skinner, 1974, p. 167-168).

Следовательно, по Скиннеру, изучение личности включает в себя нахождение своеобразного характера взаимоотношений между поведением организма и результатами, подкрепляющими его. В соответствии с этой точкой зрения, индивидуальные различия между людьми следует понимать в терминах интеракций поведение-окружение во времени. Изучать же предполагаемые свойства и воздействия каких-то гипотетических структур внутри человека – только терять время.

РЕСПОНДЕНТНОЕ И ОПЕРАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

При рассмотрении скиннеровского подхода к личности следует различать две разновидности поведения: респондентное и оперантное. Чтобы лучше понять принципы скиннеровского оперантного научения, мы сначала обсудим респондентное поведение.

Респондентное поведение подразумевает характерную реакцию, вызываемую известным стимулом, последний всегда предшествует первой во времени. Хорошо знакомые примеры – это сужение или расширение зрачка в ответ на световую стимуляцию, подергивание колена при ударе молоточком по коленному сухожилию и дрожь при холоде. В каждом из этих примеров взаимоотношение между стимулом (уменьшение световой стимуляции) и реакцией (расширение зрачка) невольное и спонтанное, это происходит всегда. Также респондентное поведение обычно влечет за собой рефлексы, включающие автономную нервную систему. Однако респондентному поведению можно и научить. Например, актриса, которая очень потеет и у которой "сосет под ложечкой" от страха перед выходом на публику, возможно, демонстрирует респондентное поведение. Для того, чтобы понять, как можно изучать то или другое респондентное поведение, полезно познакомиться с трудами И. П. Павлова, первого ученого, чье имя связывают с бихевиоризмом.

Павлов, русский физиолог, первым при изучении физиологии пищеварения открыл, что респондентное поведение может быть классически обусловленным. Он наблюдал, что пища, помещенная в рот голодной собаки, автоматически вызывает слюноотделение. В таком случае, слюноотделение – это безусловная реакция или, как Павлов назвал это, *безусловный рефлекс* (БР). Он вызывается пищей, которая является *безусловным стимулом* (БС). Великое открытие Павлова состояло в том, что если ранее нейтральный стимул многократно объединился с БС, то в конце концов нейтральный стимул приобретает способность вызывать БР и в тех случаях, когда он предъявлялся без БС. Например, если колокольчик звонит каждый раз непосредственно перед тем, как пища оказывается в пасти собаки, постепенно у нее начнет выделяться слюна при звуке колокольчика, даже если пищи нет. Новая реакция (слюноотделение на звук колокольчика) называется *условным рефлексом* (УР), а ранее нейтральный, вызывающий ее стимул (звук колокольчика) получил название *условный стимул* (УС). На рис. 7-1 можно видеть процесс классического обусловливания.

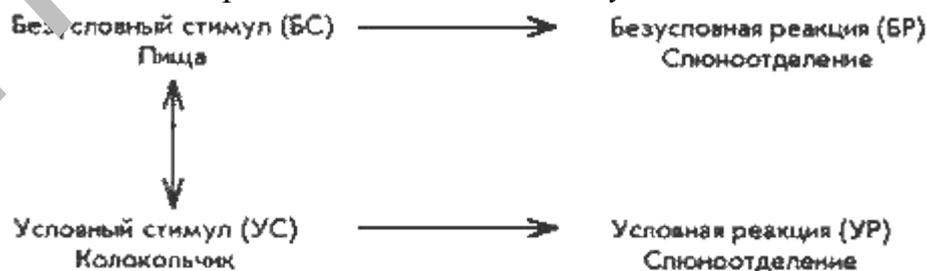


Рис. 7-1

Парадигма классического обусловливания по Павлову.

В более поздних трудах Павлов отмечал, что если он переставал давать пищу после звука колокольчика, у собаки в конце концов совсем прекращалось слюноотделение на этот звук. Этот процесс называется *угасание* и демонстрирует, что *подкрепление* (пища) значимо как для приобретения, так и для сохранения респондентного научения. Павлов также обнаружил, что если собаке дают длительный отдых в период угасания, то слюноотделение будет повторяться при звуке колокольчика. Это явление соответственно называется *самопроизвольное восстановление*.

Несмотря на то, что вначале Павлов проводил эксперименты на животных, другие исследователи начали изучать основные процессы классического обусловливания на людях. Эксперимент, который провели Уотсон и Рейнер (Watson, Rayner, 1920) иллюстрирует ключевую роль классического обусловливания в формировании таких эмоциональных реакций, как страх и тревога. Эти ученые обусловливали эмоциональную реакцию страха у 11-месячного мальчика, известного в анналах психологии под именем "Маленький Альберт". Как и многие дети, Альберт вначале не боялся живых белых крыс. К тому же его никогда не видели в состоянии страха или гнева. Методика эксперимента состояла в следующем: Альберту показывали прирученную белую крысу (УС) одновременно за его спиной раздавался громкий удар в гонг (ЕС). После того, как крыса и звуковой сигнал были представлены семь раз, реакция сильного страха (УР) – плач и запрокидывание – наступала, когда ему только показывали животное. Через пять дней Уотсон и Рейнер показали Альберту другие предметы, напоминающие крысу тем, что они были белые и пушистые. Было обнаружено, что реакция страха у Альберта распространилась на множество стимулов, включая кролика, пальто из котикового меха, маску Деда Мороза и даже волосы экспериментатора. Большинство из этих обусловленных страхов все еще можно было наблюдать месяц спустя после первоначального обусловливания. К сожалению, Альберта выписали из больницы (где проводилось исследование) до того, как Уотсон и Рейнер смогли угасить у ребенка страхи, которые они обусловили. О "Маленьком Альберте" больше никогда не слышали. Позже многие резко критиковали авторов за то, что они не убедились в отсутствии у Альберта стойких болезненных последствий эксперимента. Хотя ретроспективно этот случай можно назвать жестоким, он действительно поясняет, как подобные страхи (боязнь незнакомых людей, зубных врачей и докторов) можно приобрести в процессе классического обусловливания.

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 объяснять в терминах классического обусловливания. Напротив, он делал акцент на поведении, не связанном с какими-либо известными стимулами. Пример для иллюстрации: рассматривая поведение, вы непосредственно сейчас занимаетесь чтением. Определенно, это не

рефлекс, и стимул, управляющий этим процессом (экзамены и оценки), 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. 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.

Если последствия благоприятны для организма, тогда вероятность повторения операнта в будущем усиливается. Когда это происходит, говорят, что последствия подкрепляются, и оперантные реакции, полученные в результате подкрепления (в смысле высокой вероятности его появления) обусловились. Сила положительного подкрепляющего стимула таким образом определяется в соответствии с его воздействием на последующую частоту реакций, которые непосредственно предшествовали ему.

И напротив, если последствия реакции не благоприятны и не подкреплены, тогда вероятность получить оперант уменьшается. Например, вы скоро перестанете улыбаться человеку, который в ответ на вашу улыбку всегда бросает на вас сердитый взгляд или вообще никогда не улыбается. Скиннер полагал, что, следовательно, оперантное поведение контролируется *негативными последствиями*. По определению, негативные, или авersive, последствия ослабляют поведение, порождающее их, и усиливают поведение, устраняющее их. Если человек постоянно угрюм, вы, вероятно, попытаетесь совсем избегать его. Подобным же образом, если вы паркуете свою машину в том месте, где есть надпись "Только для президента" и в результате на ветровом стекле машины находите штрафной талон, вы, несомненно, скоро прекратите парковаться там.

Для того, чтобы изучать оперантное поведение в лаборатории, Скиннер придумал на первый взгляд простую процедуру, названную *свободным оперантным методом*. Полуголодную крысу поместили в пустую "свободно-оперантную камеру" (известную как "ящик Скиннера"), где был только рычаг и миска для еды. Сначала крыса демонстрировала множество оперантов: ходила, приноживалась, почесывалась, чистила себя и мочилась. Такие

реакции не вызывались никаким узнаваемым стимулом; они были спонтанны. В конце концов, в ходе своей ознакомительной деятельности крыса нажимала на рычаг, тем самым получая шарик пищи, автоматически доставляемый в миску под рычагом. Так как реакция нажатия рычага первоначально имела низкую вероятность возникновения, ее следует считать чисто случайной по отношению к питанию; то есть мы не можем предсказать, когда крыса будет нажимать на рычаг, и не можем заставить ее делать это. Однако, лишая ее пищи, скажем, на 24 часа, мы можем убедиться, что реакция нажима рычага приобретет, в конце концов, высокую вероятность в такой особой ситуации. Это делается при помощи метода, называющегося *научение через кормушку*, посредством которого экспериментатор дает шарики пищи каждый раз, когда крыса нажимает на рычаг. Потом можно увидеть, что крыса проводит все больше времени рядом с рычагом и миской для пищи, а через соответствующий промежуток времени она начнет нажимать рычаг все быстрее и быстрее. Таким образом, нажатие рычага постепенно становится наиболее частой реакцией крысы на условие пищевой депривации. В ситуации оперантного научения поведение крысы является инструментальным, то есть оно действует на окружающую среду, порождая подкрепление (пищу). Если далее идут неподкрепляемые опыты, то есть если пища не появляется постоянно вслед за реакцией нажатия рычага, крыса, в конце концов, перестанет нажимать его, и произойдет *экспериментальное угасание*.

Теперь, когда мы познакомились с природой оперантного научения, будет полезно рассмотреть пример ситуации, встречающейся почти в каждой семье, где есть маленькие дети, а именно – оперантное научение поведению плача. Как только маленькие дети испытывают боль, они плачут, и немедленная реакция родителей – выразить внимание и дать другие позитивные подкрепления. Так как внимание является подкрепляющим фактором для ребенка, реакция плача становится естественно обусловленной. Однако плач может возникать и тогда, когда боли нет. Хотя большинство родителей утверждают, что они могут различать плач от расстройства и плач, вызванный желанием внимания, все же многие родители упорно подкрепляют последний.

Могут ли родители устранить обусловленное поведение плача или ребенку уготована судьба быть "плаксой" на всю жизнь? Уильямс (Williams, 1959) сообщает о случае, который показывает, как обусловленный плач был подавлен у 21-месячного ребенка. Из-за серьезного заболевания в течение первых 18 месяцев жизни ребенок получал повышенное внимание от своих обеспокоенных родителей. Фактически, из-за его крика и плача, когда он ложился спать, кто-то из родителей или тетя, жившая вместе с этой семьей, оставались в его спальне до тех пор, пока он не засыпал. Такое ночное бодрствование обычно занимало два-три часа. Оставаясь в комнате, пока он не засыпал, родители, несомненно, давали позитивное подкрепление поведению плача у ребенка. Он прекрасно контролировал своих родителей. Чтобы подавить это неприятное поведение, врачи велели родителям

оставлять ребенка засыпать одного и не обращать никакого внимания на плач. Через семь ночей поведение плача фактически прекратилось. К десятой ночи ребенок даже улыбался, когда его родители уходили из комнаты, и можно было слышать его довольный лепет, когда он засыпал. Через неделю, однако, ребенок сразу начал кричать, когда тетя уложила его в постель и вышла из комнаты. Она возвратилась и осталась там, пока ребенок не уснул. Этого одного примера позитивного подкрепления было достаточно, чтобы стало необходимым во второй раз пройти через весь процесс воспитания. К девятой ночи плач ребенка наконец прекратился, и Уильямс сообщил об отсутствии рецидивов в течение двух лет.

Развитие личности

В основном Скиннера интересуют изменения поведения, научение, модификация поведения; следовательно, можно сказать, что его теория наиболее релевантна проблеме развития личности. Как и многие другие теоретики, Скиннер полагает, что понимание личности может прийти на основе понимания развития поведения человеческого организма в интеракциях со средой. Соответственно, эта интеракция была в центре многочисленных тщательно поставленных экспериментальных исследований. Ключевым концептом в системе Скиннера является принцип подкрепления, и его позиция часто обозначается как теория оперантного подкрепления.

Возьмем очень простой пример оперантного обусловливания. Мы можем научить ребенка часто просить конфетку, давая ее всякий раз, когда он просит. Мы положительно подкрепляем реакцию просьбы дать конфету. Мы можем угасить эту реакцию, попросту не давая конфету в ответ на просьбу ребенка. Тогда мы выясняем, что частота просьб снижается. Есть и другой путь: при просьбе наказывать ребенка шлепком. Когда мы действуем подобным образом, добавляя к ситуации нечто, снижающее вероятность реакции, говорят, что мы наказали реакцию. Наказывающий стимул – это аверсивный (отвращающий) стимул, который, возникая после оперантной реакции, снижает вероятность этой реакции в будущем.

Только что мы пояснили общие принципы подхода Скиннера к проблеме модификации поведения. Эти принципы выведены на основе огромного количества тщательно поставленных исследований и обнаружили свою приложимость к широкому кругу проблем. Может показаться, что они очень уж просты и не имеют отношения к развитию личности. Скиннер, однако, настойчиво отстаивает мысль о том, что личность – не более чем собрание поведенческих стереотипов, и что, когда мы задаемся вопросом о развитии личности, нас интересует лишь развитие этих стереотипов. Скиннер полагает, что мы можем предсказывать, контролировать и объяснять это развитие, рассматривая то, как принцип подкрепления объясняет поведение индивида в настоящем в качестве результата подкрепления предшествующих реакций.

8.3 Теория личности с позиции схемы «стимул – реакция» (К. Халл)