МИНИСТЕРСТВО ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
КАЗАНСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Г.И. Уразаева

РАЗВИТИЕ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Монография

Казань 2015

ББК 88.47

У 68

Одобрено редакционно-издательским советом КЮИ МВД России

Рецензенты:

Кандидат психологических наук, доцент, Т.В.Мальцева
действительный член Профессиональной психотерапевтической лиги Европейской ассоциации психотерапии (Московский областной филиал Московского университета МВД России)
Кандидат юридических наук, доцент М.В. Баранчикова
(Орловский юридический институт МВД России им. В.В.Лукьянова)

Уразаева Г.И.

У 68 Развитие ролевого поведения личности: монография / Г.И. Уразаева. – Казань: КЮИ МВД России, 2015. – 222 с.

В монографии рассмотрены вопросы психологии генеза ролевого поведения личности в возрастном и профессиональном аспектах, закономерностей и механизмов развития ролевого поведения личности в деятельности, представлены модели онтогенеза ролевого поведения личности в аспекте развития и коррекции. Дана характеристика психологических особенностей ролевого поведения, условий его генеза, динамики и программы психолого-педагогического сопровождения.

Монография предназначена для курсантов, слушателей, адъюнктов вузов МВД России, преподавателей, практических психологов и других специалистов системы высшего образования, сотрудников правоохранительных органов, всех тех, кто интересуется проблемами формирования личности и ролевого поведения как вида социального поведения.

ISBN 978-5-901593-44-8 **ББК 88.47**

© КЮИ МВД России, 2015
© Уразаева Г.И., 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ …….. 5
Глава I. РОЛЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ, ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ ……... 15
1.1. Социальная роль и ролевое поведение: основные подходы к изучению понятий ……... 15
1.2. Ролевое поведение личности как целостный динамичный процесс …… 19
1.3. Ролевое поведение личности: особенности процесса социализации в дошкольном возрасте ……. 30
Глава II. ФАКТОРЫ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В СЕНЗИТИВНОМ ПЕРИОДЕ РАЗВИТИЯ …….. 38
2.1. Группа педагогов дошкольного учреждения как внешний фактор социального развития ребенка …… 38
2.2. Установка как внутренний субъективный фактор ролевого поведения …. 45
2.3. Конфликт и роль. Мотивационно-конфликтная ситуация как фактор развития ролевого поведения …… 51
2.4. Роль представления цели для возникновения установки. Установочное действие воображения как фактор ролевого поведения ……. 57
Глава III. РАЗВИТИЕ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ГРУППОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ …….. 65
3.1. Игровое взаимодействие педагога с детьми в процессе деятельности ….. 66
3.2. Игровая деятельность: специфика организации содержания экспериментального ролевого взаимодействия. Этапы развития ролевого поведения в условиях мотивационно-конфликтной ситуации …….. 75
3.3. Актуализация социальной установки и развитие ролевого поведения ……. 81
3.3.1. Описание методики …… 81
3.3.2. Экспериментальная апробация нормативной методики …… 82
3.3.3. Обсуждение результатов, выводы …… 87
Глава IV. РАЗВИТИЕ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ …… 95
4.1. Ролевое поведение сотрудников полиции: норма и деструкция на фоне эмоционального выгорания как механизм профессиональной деформации ……. 95
4.2. Психологические особенности ролевого взаимодействия в процессе профессиональной деятельности ……. 121
4.3. Социально-психологическая программа профилактики виктимности личности и развития ролевого поведения сотрудников ОВД …….. 128
ЗАКЛЮЧЕНИЕ …….. 152
ЛИТЕРАТУРА …… 159
ПРИЛОЖЕНИЯ …… 167

Моему Учителю, Другу – Маме посвящаю….

ВВЕДЕНИЕ

Весь мир - театр.
В нём женщины, мужчины - все актёры.
У них свои есть выходы, уходы,
И каждый не одну играет роль.

В. Шекспир

Важным вопросом для всех общественных наук на данном переломном этапе, характеризующемся коренными социальными преобразованиями в обществе, является развитие личности как субъекта социального поведения.[1] В относительно короткий исторический период произошли глобальные изменения практически во всех сторонах общественной жизни: политической, экономической, идеологической, культурной, экологической. В таких условиях бурных социально-экономических изменений в обществе изучение проблемы развития социального, в том числе ролевого, поведения личности на различных этапах социализации является одним из наиболее актуальных для исследований факторов совершенствования общества.

Это обусловлено, в частности, тем, что через ролевое поведение можно формировать другие виды социального поведения, оказывая позитивное влияние на развитие структуры целенаправленной деятельности человека в целом. Например, в дошкольном возрасте в процессе сюжетно-ролевой игры можно формировать организованное и массовидное, ритуальное и конвенциональное, альтруистическое, кооперативное поведение человека в этнических общностях, каждое из которых связано с определенной системой ролей, позиций, статусов. Игровые тренинговые занятия в профессиональных группах взрослых способствуют релаксации личности и актуализации ее психологических ресурсов в процессе совместной коммуникации.

Вместе с тем сохраняется противоречие между запросами практики воспитания социально адекватной и конкурентоспособной личности и отсутствием до настоящего времени необходимого социально-психологического анализа формирования ролевого поведения и факторов его динамики. Данное противоречие, усугубляемое ситуацией социальной нестабильности, переживаемой обществом на этапе перехода к иному типу общественно-политического и экономического развития, незамедлительно требует ответа на вопрос: оказывает ли положительное

[1] В понимании концепта «субъект социального поведения» исходной для нас является ориентация на фундаментальную категорию субъекта в философии и психологии. Последний отличается сознанием и волей, способностью действовать целенаправленно, как человек, познающий и преобразующий окружающий мир. Понятие ***субъект социального поведения*** характеризует индивидуума как представителя различных социальных групп, реализующего в поведении и жизнедеятельности устойчивые базисные характеристики социальных отношений. Его специфическим качеством является способ решения противоречий.

влияние традиционная система воспитания и образования личности на развитие ролевого поведения, и если это влияние не столь существенно, то каков должен быть характер психолого-педагогических условий ее совершенствования?

Такая постановка проблемы направляет внимание исследователей на сопоставительный анализ традиционных и нетрадиционных систем воспитания и образования с целью выявления наиболее эффективных факторов развития социального ролевого поведения личности. Решение проблемы предусматривает адекватное понимание сущности ролевого поведения и должно быть построено с учетом закономерностей его развития. Результаты исследования могут иметь существенное значение для разработки механизмов адаптации личности к условиям динамичной и не всегда благоприятной внешней среды.

Теоретический анализ исследований показал, что наиболее четкое и содержательное определение ролевого поведения сформулировано в работах Р.Х.Шакурова, послуживших отправной точкой нашего исследования. В большинстве же существующих подходов выявлялись важные, но все же отдельные стороны этого многомерного, динамичного, многоуровневого процесса, исследователи сосредотачивались на анализе определенных аспектов изучаемого явления. Развитие ролевого поведения как самостоятельной комплексной характеристики личности не рассматривалось в качестве специального предмета научного исследования.

Поставленная таким образом проблема определила **цель** данной работы - исследовать развитие ролевого поведения личности на различных этапах ее социализации. В качестве основных этапов мы выбрали начальный этап формирования ролевого поведения в процессе сюжетно-ролевой игры старших дошкольников как их ведущей деятельности и этап собственно реализации ролевого поведения в процессе профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. Эти два этапа социализации личности, при первом приближении весьма отдаленные друг от друга и никак не связанные, на наш взгляд, имеют существенное общее, заключающееся в непосредственном значении данных возрастных периодов для развития ролевого поведения как основного вида социального поведения на данных этапах, как важного параметра развития личности в целом. В нашей работе мы рассматриваем не только особенности **формирования** ролевого поведения как процесса, целенаправленного и организованного педагогом, но и закономерности **развития** данного вида поведения. Они могут быть обусловлены не только внешним систематическим педагогическим воздействием, но и внутренними закономерностями, присущими психической динамике как процессу, мотивированному не только внешними стимулами, воздействиями, ситуациями.

Объект исследования: возрастные (дети старшего дошкольного возраста и взрослые люди) и профессиональные группы (педагоги, психологи, сотрудники органов внутренних дел) в процессе реализации ролевого поведения в сюжетных играх.

Предмет исследования – закономерности и особенности развития ролевого поведения в сюжетных играх.

На основании результатов многолетних наблюдений за процессом общения воспитателей с детьми и данных констатирующего эксперимента в реальных педагогических коллективах (охватившего более 800 человек) установлено, что сохранение в системе дошкольного воспитания традиционных форм взаимодействия воспитателя с детьми, ориентированных не столько на закономерности социального развития ребенка, сколько на внешние факторы: требования проверяющих инстанций, слабую материальную базу и др., – препятствует целенаправленному развитию ролевого поведения. Констатация аналогичных фактов в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел на сегодняшний день также свидетельствует о проблемах в организации и содержании выполняемой деятельности, а значит, соответствующем ее влиянии на динамику личности специалиста-профессионала.

Была сформулирована следующая **гипотеза исследования**: позитивное изменение основных характеристик (параметров) ролевого поведения - оптимального уровня развития и его социальной желательности (приемлемости) - происходит тогда, когда система социально-психологических факторов формирования ролевого поведения построена с учетом закономерностей его развития (на основе знания его структуры, механизмов, реализующих поведение и др.). Такая система факторов предусматривает организацию педагогом в сюжетно-ролевой игре мотивационно-конфликтных ситуаций взаимодействия, что обуславливает в воображении участника конфликта действие выбора адекватного мотива и перехода последнего в мотивационно-целевую установку, характеризующую *актуализацию социальной ролевой установки.*

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы необходимо:

- практически реализовать содержание совместной сюжетно-ролевой игры как ведущей деятельности;
- обеспечить гибкое моделирование педагогами и практическими психологами-тренерами содержания ведущей совместной деятельности;
- создать условия развития индивидуальных вариантов социального ролевого поведения в быстро меняющихся ситуациях взаимодействия средствами актуализации такого его компонента, как социальная ролевая установка, развития способности к адаптивному и вариативному реагированию в процессе реа-

лизации той или иной роли.

Поставлены следующие **задачи:**

* на основе теоретического анализа основных подходов к определению содержания понятий «социальная роль» и «ролевое поведение», особенностей его развития в процессе социализации личности, выделить существенные характеристики ролевого поведения, рассмотреть ролевое поведение как системный процесс с личностно регулируемыми механизмами;

* изучить и описать основные факторы развития ролевого поведения в старшем дошкольном возрасте как онтогенетически первого этапа ролевого становления личности, показать их взаимосвязь в мотивационно-конфликтной ситуации ролевого взаимодействия;

* разработать методику диагностики и развития ролевого поведения, построить учебную программу развития индивидуального варианта социального поведения и апробировать ее в дошкольных учреждениях республики;

* выявить изменения в развитии ролевого поведения в условиях формирующего эксперимента. Внедрить экспериментальную учебную программу в практическую деятельность дошкольного и младшего школьного подразделений психологической службы республики;

* на основе выявленных закономерностей в развитии ролевого поведения рассмотреть возможности их реализации на более поздних этапах генеза личности в процессе профессиональной деятельности.

Методологической основой работы были системно-деятельностный (функционально-деятельностный) подход к анализу развития личности (П.К. Анохин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Чуприкова, Р.Х. Шакуров); принцип диалектического единства объективного и субъективного, личностного и общественного, индивидуального и социального (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова); культурно-историческая концепция Л.С. Выготского. Положение Л.С. Выготского о единстве и взаимосвязи обучения и развития, которое определяет ведущую роль обучения при условии учета «зоны ближайшего развития» ребенка; тезис Л.С.Выготского о единстве аффекта и интеллекта.

Теоретическую основу исследования составили теория ведущей деятельности как детерминанты развития личности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Д.И. Фельдштейн); теория установки Д.Н. Узнадзе и концепция диспозиционной регуляции социального поведения В.А. Ядова; концепция В.К. Вилюнаса о всеобщей мотивационной значимости отражаемых явлений, в частности, идея мотивационного опосредствования воспитательного воздействия на человека; теории ролей и ролевого развития личности (G.H. Mead,

J.L. Moreno, R. Linton и др.), системно-ролевая технология формирования мотивов поведения (Н.М. Таланчук); недирективный клиент-центрированный подход к игровой терапии ребенка, с позиций которого задачей взрослого является понятие и принятие эмоционального состояния ребенка, создание в игре условий для разрешения внутренних конфликтов, что обеспечивает личностный рост и развитие (А.Я. Варга, Л.А. Петровская, А.С. Спиваковская, V.M. Axline, K. Barlow, E. Fromm, C. Rogers и др.).

Методы исследования: наблюдение, естественный и формирующий эксперименты (ролевая игра как метод исследования), опрос (анкетирование, беседа), изучение научной литературы. В процедуру исследования включались сравнительный метод (сопоставление параметров ролевого поведения групп детей старшего дошкольного возраста с различными экспериментальными условиями жизнедеятельности, сопоставление характеристик межличностной обратной связи представителей различных видов профессиональной деятельности – педагогов и психологов), социально-психологические методические приемы (методика исследования обратной связи в группе, разработанная Л.А. Петровской, контент-анализ, социометрия). Использовалась собственная разработка методики диагностики и развития ролевого поведения личности в играх с привнесенным ролевым конфликтом.

Осуществлялся качественный анализ эмпирических данных. Количественный анализ экспериментальных результатов производился с помощью статистических методов проверки гипотез о существенности различий средних значений, вычисления коэффициентов корреляции.

Следует отметить, что сущность выбранной проблемы, основное направление ее исследования, включающее определение целей и задач, изучение отдельных вопросов обозначились еще в 1981–1984 гг., когда исследования субъекта поведения проводились на материале деятельности учения [66]. Они характеризовались в основном практической направленностью и позволили получить значительный объем эмпирических данных, подтверждающих первоначальную гипотезу, что дало возможность перейти к изучению специфического параметра социального поведения – ролевого поведения на материале сюжетно-ролевой игры как ведущей деятельности старшего дошкольника, а затем профессиональной деятельности как ведущей деятельности взрослого человека.

Достоверность результатов исследования обеспечивается последовательным анализом проблемы в контексте ведущих методологических принципов и фундаментальных концепций, составляющих теоретическую основу отечественной психологии; обобщением результатов исследовательской деятельности, проводившейся на протяжении многих лет по целенаправленной про-

грамме, основанной на предварительно построенной теоретической модели процесса развития ролевого поведения и ее многолетней экспериментальной проверке, апробацией материалов исследования в практической деятельности психологических служб республики, в процессе тренинговых занятий.

Научная новизна исследования. Впервые в отечественной психологии ролевое поведение личности рассматривается как многоуровневая целостная система, акцентирована необходимость специального формирования адаптивного и вариативного ролевого поведения в старшем дошкольном возрасте как сензитивном периоде развития человека, а также в профессиональных группах взрослых людей.

Разработан теоретический подход к исследованию процесса развития ролевого поведения в старшем дошкольном возрасте как индивидуальной системы поведения. Выявлена структура, механизмы и факторы развития ролевого поведения как характеристики субъекта социального поведения, что дает возможность подойти к решению проблемы воспитания социально адекватной и конкурентоспособной личности.

Разработана методика диагностики и коррекции уровня развития ролевого поведения в дошкольном возрасте. На примере сюжетно-ролевой игры показан конкретный способ преодоления штампов и шаблонов в поведении дошкольника.

Установлен факт достоверного позитивного изменения основных характеристик ролевого поведения в зависимости от характера организации факторов, предполагающих построение целостного комплекса психолого-педагогических воздействий. Данный комплекс обуславливает изменение содержания и форм ролевого взаимодействия в целом.

Практическое значение результатов исследования и их внедрение. Педагог, практический психолог получают конкретное руководство для целенаправленного социального развития личности воспитанника. Методическое руководство представлено в единстве теории и методики развития социального поведения личности (на примере ролевого поведения), которое поможет преодолеть фрагментарность представлений взрослого о значимости ролевого развития ребенка в данном возрасте, сформировать целостное представление о механизме развития ролевого поведения, его побудительных и стабилизирующих факторах. Наконец, понять слабые звенья в системе педагогических условий развития различных видов деятельности, управления ею и самостоятельно выбирать пути их совершенствования.

Практическое значение для педагогов, практических психологов имеет разработанная и апробированная программа развития ролевого поведения, реа-

лизация которой в практике воспитательной работы способствует становлению и совершенствованию индивидуальных возможностей, раскрытию творческого потенциала личности на базе задатков и способностей. Характер творческого взаимодействия в процессе коммуникации является стимулом для проявления адаптивности и вариативности ролевого поведения как ребенка, так и взрослого.

Возможности программы апробированы в детских дошкольных учреждениях Республики Татарстан, в образовательном учреждении высшего образования – в Казанском юридическом институте МВД России. Материалы и результаты исследования внедрены в практику воспитания и взаимодействия педагогов с детьми в дошкольных учреждениях республики, систему повышения квалификации работников дошкольного воспитания и начального образования Республики Татарстан, в систему профессиональной переподготовки сотрудников органов внутренних дел, в процесс обучения практических психологов на спецфакультете при ИПКРО РТ, в профессиональную деятельность практических психологов гг. Москвы, Казани, Нижнекамска. Разработаны и прочитаны спецкурсы «Развитие и деятельность», «Социально-психологические аспекты педагогического общения», «Психологическая сущность роли: лицо или маска», подготовлен авторский вариант учебного курса «Практикум по психологии общения» и др.

По материалам исследования подготовлены и изданы методические разработки для педагогов, практических психологов, методистов, работающих в системе повышения квалификации работников образования (в частности, «Игровой характер взаимодействия педагога с детьми», учебные разработки для курсантов и слушателей Казанского юридического института МВД России «Закономерности общения, взаимодействия людей», «Практикум по психологии общения» и др.).

Ключевыми тезисами работы являются следующие основные положения:

Ролевое поведение личности – индивидуально выраженный системный целостный процесс, направленный на реализацию совокупности социальных отношений, обусловленных комплексом социальных ролей.

Дошкольный возраст, относящийся к этапу ранней социализации личности, является сензитивным периодом развития индивидуального варианта адаптивного и вариативного социального ролевого поведения. Процесс развития ролевого поведения характеризуется единством ***интеграции поведения и роли*** (отнесения индивидуумом выбора форм ролевого поведения к некоторым нормативным детерминантам поведения, что связано с уровнем адаптивности последнего) и ***дифференциации личности и роли***, характеризующейся потенциальными возможностями субъекта к вариативности социального ролевого поведения.

Знание структуры и механизмов ролевого поведения обуславливает выбор и эффективность психолого-педагогической системы факторов его развития. Детерминантой развития ролевого поведения в дошкольном возрасте является ведущая деятельность - сюжетно-ролевая игра, содержание которой должно быть организовано с учетом закономерностей социального развития личности. Это определяет принципиальное значение игрового характера целенаправленного педагогического воздействия на дошкольников, являющегося внешним фактором, для развития ролевого поведения. Необходимость определения содержания педагогического воздействия предполагает изучение внутренних факторов развития ролевого поведения. Основным внутренним фактором стабилизации поведения является социальная ролевая установка.

Действие внешних и внутренних факторов обеспечивается мотивационно-конфликтной ситуацией ролевого взаимодействия. Она определяет направление:

- изменения содержания сюжетно-ролевой игры;
- взаимодействия участников коммуникации;
- «движения» социальной ролевой установки, которая переходит из фиксированной в актуальную готовность действия.

Реализацию этих направлений обеспечивает другой внутренний фактор – установочное действие воображения. Суть его в том, что представление и аффективная оценка субъектом цели, средств ее достижения, получаемого в итоге результата обуславливает выбор адекватного мотива и превращение его в мотивационно-целевую установку поведения.

Общим механизмом развития адаптивного и вариативного ролевого поведения как у детей, так и у взрослых является интериоризация социальной роли и способов разрешения конфликтного ролевого взаимодействия; переход внешне оформленных ролевых взаимоотношений во внутренний план, обеспечивающий дальнейшую их экстериоризацию.

Значимым критерием развития личности как индивидуального субъекта социального поведения является сформированность основных характеристик ролевого поведения: адекватного уровня развития ролевого поведения и его социальной желательности (приемлемости).

Структура, объем, основное содержание работы.

Монография состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы, включающего 117 наименований, из которых 30 на иностранных языках, и 21 приложения. Кроме текстового материала, работа содержит 18 таблиц, 19 рисунков, 14 фотографий. Объем работы без приложений и списка литературы составляет 223 страницы.

Во введении осуществляется постановка проблемы, раскрывается ее актуальность, обосновывается значимость исследования и выделяются его направления. Излагаются цели, задачи, методы исследования, его гипотеза. Дается теоретико-методологическое обоснование, показана научная новизна и практическая значимость исследования.

В первой главе – «Ролевое поведение личности: содержание понятия и общая характеристика развития» – анализируются основные точки зрения исследователей по вопросу определения содержания понятий «роль» и «ролевое поведение». Показано, что ролевое поведение представляет собой целостный процесс, характеризующийся сложной структурой и личностно регулируемыми механизмами. Приводится классификация видов ролевого поведения, в качестве примера рассматривается один из видов – манипулятивное поведение.

Здесь же выделены особенности развития ролевого поведения в процессе социализации, определено значение дошкольного возраста – раннего этапа социализации личности – как сензитивного периода для формирования ролевого поведения, характеризующегося свойствами адаптивности и вариативности.

Во второй главе – «Факторы ролевого поведения старшего дошкольника» – анализируется система внешних и внутренних факторов развития ролевого поведения старшего дошкольника. В качестве внешнего объективного фактора выделяется группа педагогов, осуществляющая целенаправленное влияние на социальное развитие воспитанников.

Приводятся результаты исследования профессионально-ролевых особенностей межличностной обратной связи как важного показателя ролевого развития педагога, психолога и предпосылки эффективного взаимодействия не только со взрослыми (родителями, коллегами), но и с детьми, предпосылки адекватного моделирования своей профессиональной деятельности.

Педагог создает условия для развития внутреннего фактора ролевого поведения – *социальной ролевой установки.* Актуализация последней осуществляется в *мотивационно-конфликтных ситуациях ролевого взаимодействия,* организуемых воспитателем в ходе игры. Их адекватное разрешение зависит от индивидуальных особенностей *установочного действия воображения* участников ролевого конфликта. Действие выделенных факторов как единой системы развития ролевого поведения анализируется в **третьей главе исследования:** «Развитие ролевого поведения старшего дошкольника в процессе совместной групповой деятельности».

В начале главы рассматриваются особенности игрового взаимодействия педагога с детьми как закономерности социального развития дошкольника. На основании проведенных исследований делается вывод о том, что сюжетно-

ролевая игра в старшем дошкольном возрасте не получает должного развития, анализируются возможные причины.

Предлагается разработанный автором вариант диагностики и коррекции уровня развития ролевого поведения, заложенный в программу развития индивидуального своеобразия социального поведения личности, приводятся результаты экспериментального исследования эффективности игровых ситуаций с привнесенным ролевым конфликтом. Установлено, что целенаправленное применение в педагогической деятельности специально обученными воспитателями методики сюжетно-конфликтных игр достигает поставленной цели и позволяет преодолеть «порог предметной деятельности» (на котором «застревает» сюжетно-ролевая игра у большинства детей без помощи взрослых), существенно повысить уровни развития и социальной желательности ролевого поведения у детей старшего дошкольного возраста.

В четвертой главе работы рассматриваются особенности деструкции ролевого поведения на фоне эмоционального выгорания сотрудников полиции как механизм профессиональной деформации. Раскрываются психологические особенности ролевого взаимодействия сотрудников полиции в процессе профессиональной деятельности. Далее приводятся варианты моделирования ситуаций ролевого взаимодействия сотрудников полиции в содержании рассматриваемой тренинговой программы развития ролевого поведения.

В **заключении** представлены основные итоги исследования, сформулированы выводы, показаны возможные направления дальнейшей разработки поставленной проблемы.

Глава I.
РОЛЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ, ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ

Ситуация, которая сложилась на сегодняшний день в социальной психологии в области проблематики социальной роли, все еще характеризуется некоторой осторожностью и относительной неопределенностью отношения ряда ученых к данному понятию, иногда его полным игнорированием. Это, по-видимому, связано с тем фактом, который отмечал А.Н. Леонтьев [39]: роли, исполняемые индивидом, расцениваются иногда как внешнее по отношению к личности образование, обезличивающее ее, обесценивающее индивидуальность, поскольку роль предполагает определенный шаблон, стандарт поведения, предъявляющий ко всем его исполнителям одинаковые требования.

Здесь необходимо отметить, что в данном случае анализ проблемы с необходимостью выходит на понятие *направленности* личности, проявляющейся в *индивидуальном поведении.* От содержания направленности личности зависит ее отношение к исполняемой социальной роли: будет ли эта роль для нее изображением-маской или миссией. Социальные роли в поведении многих людей не воспринимаются их окружением как застывшие шаблоны. Поэтому, не абсолютизируя значения ролей, не рассматривая личность как совокупность ролей, тем не менее, мы должны признать, что ролевая несостоятельность личности, беспомощность человека в жизненной ситуации как отца или сына, руководителя или подчиненного является существенным фактором профессиональной деятельности данного сотрудника, его жизненного благополучия в целом, отсутствия покоя и гармонии в течение всей жизни.

В связи с этим возникает необходимость более детального анализа содержания понятий *социальная роль, ролевое поведение* и рассмотрения основных точек зрения исследователей по данному вопросу.

1.1. Социальная роль и ролевое поведение: основные подходы к изучению понятий

После появления в зарубежной психологии теории ролей, основателями которой считают Дж. Мида, Я. Морено, Р. Линтона, М. Куна, И. Блумера, намеченный подход разрабатывается другими исследователями, среди которых Т. Сарбин, Н. Гросс, В. Мазон, А. Харе, Т. Ньюком, Б. Биддл, Е. Томас, Т. Шибутани, Я. Щепаньский и др. В отечественной психологии и социологии теоретиче-

скими и прикладными исследованиями в области проблематики социальной роли, описания поведения и взаимоотношений личности в группе посредством изучения выполняемых ею ролей занималась значительная группа ученых, к которой относятся Е.А. Ануфриев, А.А. Бодалев, Л.П. Буева, И.С. Кон, Р.Л. Кричевский, Е.С. Кузьмин, Н.Д. Левитов, Б.Д. Парыгин, Р.Х. Шакуров и др.

Характерная тенденция большинства исследований, как в зарубежной, так и в отечественной социальной психологии проявилась в том, что основное внимание уделялось понятию социальной роли, ролевое поведение как самостоятельная характеристика личности научному анализу подвергалось значительно реже (91, 92, 93, 94, 95, 96, 101, 105, 114, 117).

При этом нередко в определениях социальной роли в качестве существенных признаков выделялись различные аспекты, что говорит не только о сложности этого социального феномена, но и о многообразии теоретических позиций, занимаемых исследователями. Так, роль изучалась:

◊ в контексте ее усвоения, рассматриваемого как важнейшая функция социализации и расширяющего сферы влияния индивида (Дж. Мид);

◊ в аспекте ее значения в детерминации социальных явлений (И. Блумер, Р. Дарендорф, М. Кун, Я. Морено);

◊ как общественная модель поведения личности (Р. Линтон, Т. Сарбин);

◊ через совокупность прав и обязанностей (Т. Шибутани).

Как важный компонент в структуре социальной роли выделялась внутренняя модель-ориентация поведения (В.В. Столин, Я. Щепаньский, М. Люшер, М. Мольц, Т. Парсонс). Роль также рассматривалась:

◊ как совокупность социальных функций, обусловленных определенным видом социальной деятельности личности (Л.П. Буева, И.С. Кон);

◊ как реализация личностью определенной формы деятельности (Х.С. Сабиров);

◊ как социально-типическая система действий, направленная на реализацию социальной функции (Р.Х. Шакуров).

На сегодняшний день удельный вес исследований, проводимых с целью изучения различных аспектов социальной роли, также значительно превышает число работ, посвященных ролевому поведению личности. При этом исследования социальной роли отличаются глубиной и социальной значимостью поставленных вопросов.

Среди множества направлений указанных исследований в отечественной психологии выделяются работы, посвященные:

♦ вопросам дифференциации и соотношения в исследовательском коллективе научно-социальных ролей и ролевого профиля научного работника

(М.Г. Ярошевский, В.П. Карцев);

♦ проблеме принятия роли в ролевой игре (Л.И. Новикова, Л.Н. Родыгина и эффективности учебно-ролевых игр (Е.П. Коровяковская, О.Н. Юдина);

♦ исследованию философских, социологических и социально-психологических аспектов анализа социальной роли руководителя (производственного, педагогического) коллектива (Г.Д. Долинский, Л.А. Маленкова, М.Г. Рогов, Р.Х. Шакуров);

♦ изучению ролевых структур личности с доминирующими ролями в той или иной области деятельности и усвоению социальных ролей в связи с уровнями развития ответственности личности (Н.С. Мороз) и др.

Достаточно глубоко разработаны вопросы, касающиеся ролевых ожиданий (В.В. Авдеев, М.Л. Гомелаури, Г.Д. Долинский, А.Л. Свенцицкий и др.). Проблематика социальной роли, социально-психологического тренинга, развития коммуникативной компетентности рассматривалась в философии (Н.М. Коряк, В.И. Шаляпин), в педагогической психологии (В.П. Бедерханова, А.С. Золотнякова, Х.И. Лийметс, Т.С. Яценко), медицинской психологии и психотерапии (Б.Д. Карвасарский, А.Л. Гройсман, В.А. Мурзенко, Е.Т. Соколова, А.С. Спиваковская), в социальной психологии (Н.Н. Богомолова, Ю.Н. Емельянов, Г.А.Ковалев, Л.А.Петровская, Х.Х.Миккин). Проводились исследования близких по содержанию и целям форм групповой работы: методов коллективного самоанализа «Огоньки» (Б.Я. Гиндис), методики групповой самоаттестации (А.Г. Кирпичник), инструктивно-методического коммунарского сбора для подготовки вожатых (И.П. Иванов) и др.

Вместе с тем, несмотря на глубокое изучение проблематики социальной роли, не всегда наблюдается точное применение рядом авторов понятий социальной роли и ролевого поведения. Так, например, отмечается, что «социальная роль (на наш взгляд, ролевое поведение – Г.У.) выступает как субъективное бытие социально значимой деятельности, в которой реализуется ролевое ожидание общества» [47, с. 41–42]. И далее: «Субъективно в социальной роли (в ролевом поведении - Г.У.) реализуются принятые и осознанные общественные требования и нормы, связанные с уровнем развития личности» [47, с. 41–42]. Или: «социальная роль как единство объективного и субъективного всегда носит отпечаток конкретной индивидуальности, своеобразие индивидуальной жизни [60, с. 350].

Не сама социальная роль носит отпечаток конкретной индивидуальности, а *реализация ее в поведении конкретного субъекта* будет испытывать влияние его индивидуальных особенностей. Если общий способ как стандарт задается исполнителю социальной роли обществом, то конкретное исполнение, то есть

ролевое поведение, имеет определенную личностную окраску, в нем проявляется уникальная неповторимость каждого человека.

Это различие пониманий социальной роли и ролевого поведения отчасти обусловлено фактом выделения различных аспектов в изучаемом понятии, о чем высказывались Б.Г.Ананьев, Е.С.Кузьмин, В.В.Столин и др. Они отмечали, что роль может оцениваться в социальной, социально-психологической и психологической системах. Однако смешение понятий роли и ролевого поведения обычно является следствием недостаточно четкого их разграничения, что в недавнем прошлом было обусловлено отсутствием сравнительного анализа содержания этих и других, непосредственно с ними связанных, понятий, таких, как статус, позиция, социальная функция.

Такой анализ был выполнен Р.Х.Шакуровым [72]. Он дает определение роли по функциональному признаку: «роль – это социально-типическая система поведения (совокупность действий), выработанная в данном обществе для выполнения определенной социальной функции» [72, с. 103]. Содержанием данного понятия, по мнению автора, является поведение, но не отдельного человека, «роль как относительно устойчивая система поведения складывается из социально-типических компонентов действий многих членов общества» [72].

Четкого определения ролевого поведения как такового до Р.Х.Шакурова большинство исследователей не давали, но так или иначе указывали на некоторые характерные особенности ролевого поведения. При этом западные психологи-интеракционисты вкладывали в его содержание разный смысл. Если И. Блумер понимал его как активный, творческий поисковый процесс, не придавая ему решающего значения в детерминации социальных действий, то М.Кун отводит ролевым характеристикам поведения определяющую роль.

При этом говорится не о «делании роли», а об исполнении, принятии роли без акцента на творчестве в поведении. Содержание последнего определяется набором исполняемых ролей и статусом, занимаемым личностью в референтной группе. Исследователи Р. Линтон, Т. Шибутани рассматривают ролевое поведение как играние роли, которое заключается в том, чтобы исполнять обязанности, налагаемые ролью и осуществлять свои права по отношению к другим [34; 73].

Можно согласиться с этой точкой зрения о значении игры для ролевого поведения личности. С одной стороны, роль рассматривается как стандарт поведения, обязательный для представителей определенной общности, который основан на системе групповых норм, детерминирующих исполнение роли. Подобная нормативная модель поведения отражает общность понимания происходящего и формирует в процессе социализации ребенка общее для группы видение мира.

С другой стороны, реализация этой нормативной модели в поведении конкретного человека всегда преломляется сквозь призму его индивидуальных личностных характеристик, его потребностей, иерархии мотивов, социальных установок. Соответственно, передача нормативной модели в поведении принимает знаковую форму, различную степень условности, символичности, изображения роли, играния роли.

Эта индивидуальность ролевого поведения, выступающая как его характерная черта, отмечалась и рядом других исследователей. Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, Я. Щепаньский подчеркивали, что в *процессе реализации* комплекса общественных функций проявляется *позиция личности*, представляющая собой сложную систему отношений (к обществу в целом и к общностям, к которым она принадлежит, к труду, людям, к самой себе), установок и мотивов, которыми личность руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей, на которые направлена деятельность [9; 37; 75, с. 93]. Эта уникальность ролевого поведения как характерная его особенность и зафиксирована в определении, данном Р.Х. Шакуровым, понимающим ролевое поведение как «индивидуальный вариант реализации личностью своей социальной роли» [72, с. 103].

Положение о взаимосвязи, взаимообусловленности присвоенной социальной роли и свойств личности выводит на необходимость специального социально-психологического анализа ролевого поведения личности как сложного процесса, развитие которого не может и не должно осуществляться стихийно. Необходимо специальное изучение факторов формирования ролевого поведения.

Однако, основываясь на существующем многообразии исследовательских позиций, подчас противоположных подходах к пониманию этого социально-психологического феномена, мы не сможем понять основные тенденции, механизм намеренного влияния на ход развития ролевого поведения. Это обусловлено тем, что многие выделенные подходы к изучению понятия ролевого поведения исследуют отдельные характерные особенности, некоторые условия его развития (преимущественно внешние воздействия). Требование системности научного исследования предполагает целостный и многоаспектный анализ изучаемого явления, попытка реализации которого предпринята в следующем разделе работы.

1.2. Ролевое поведение личности как целостный динамичный процесс

В данной работе ролевое поведение рассматривается как центральное звено в системе социального поведения личности, посредством анализа кото-

рого раскрывается социальная обусловленность развития личности. Опираясь на определение, сформулированное Р.Х. Шакуровым, мы рассматриваем ролевое поведение как индивидуально выраженный системный целостный процесс реализации личностью социальных отношений, обусловленных комплексом выполняемых ролей. Исследование того или иного объекта как системного явления предполагает анализ его структуры, механизмов, классификации видов факторов развития и реализации. При этом ролевое поведение личности не может рассматриваться как замкнутая в себе структура, в собственной логике развития, не зависящая от окружающего мира, социальной действительности. Эта особенность ролевого поведения отражена на рис.1 и рис.2, анализ которых позволяет заметить, что динамика и структура ролевого поведения определяется теми объективными (рис.1) и субъективными (рис.2) условиями, в которых оно осуществляется, факторами, вызывающими изменение этих условий.

Объективным фактором, детерминирующим характеристики и свойства ролевого поведения, является социальная среда как система и то социальное положение, которая занимает данная конкретная личность в системе общественных отношений. Содержание, способы и динамика ролевого поведения детерминируются, во-первых, социальными функциями людей, осуществляющих данные роли, принадлежностью к той или иной группе, общественными нормами, ролевыми ожиданиями и т.д.; во-вторых, индивидуальными особенностями личности (ее психическими качествами, способностями, волей, особенностями отражательной, регулятивной, коммуникативной функций психики, спецификой иерархии мотивов и др.) (рис.2).

Таким образом, исходя из определения ролевого поведения, в его структуре можно выделить два взаимопроникающих компонента:

1. подструктуру социально-типического, характеризующую представленность *роли в поведении*;

2. подструктуру индивидуального, характеризующую выраженность индивидуальных особенностей *конкретной личности при выполнении роли* (рис.2, рис.3).

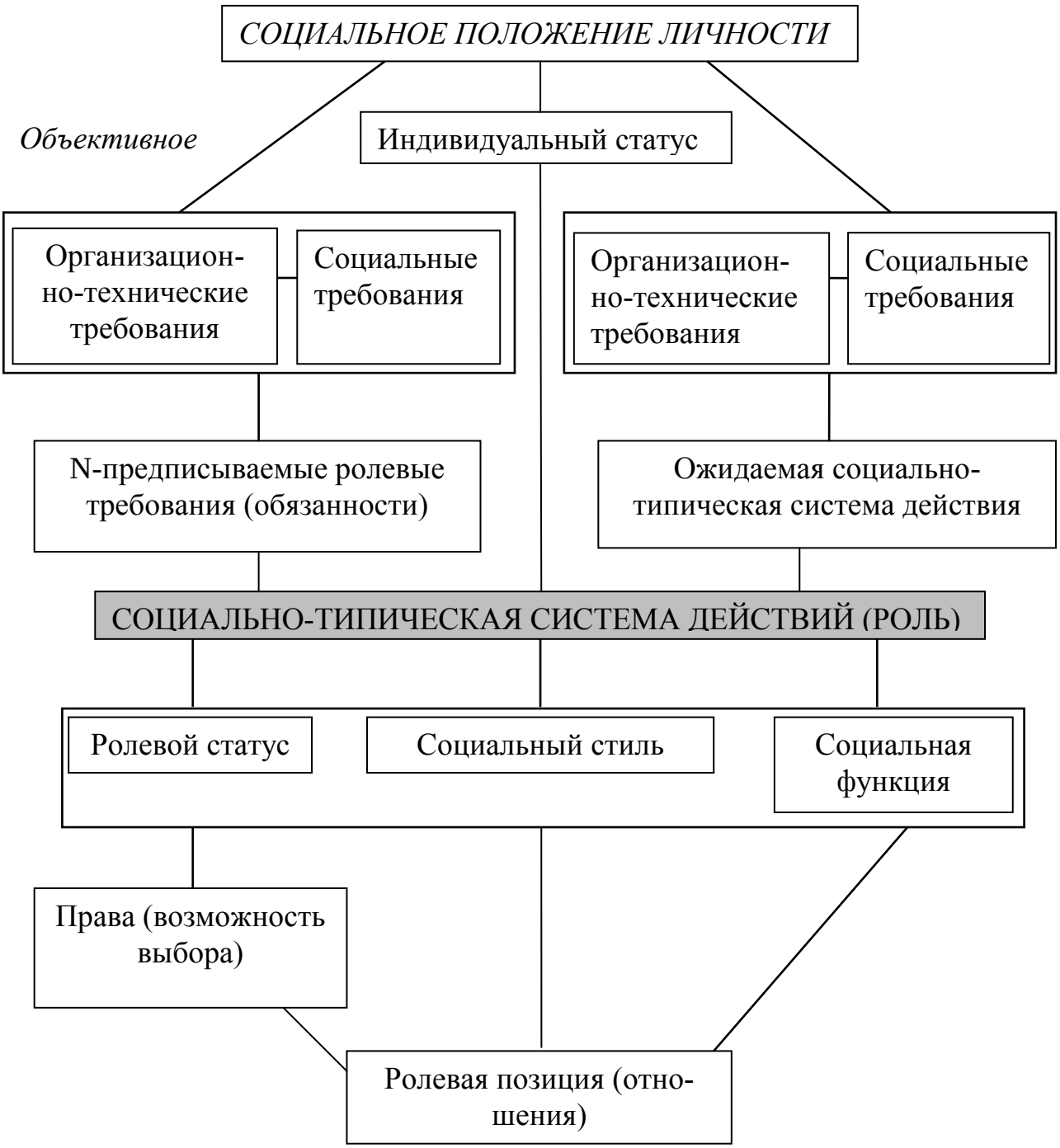


Рисунок 1. Схема анализа системы социального положения личности

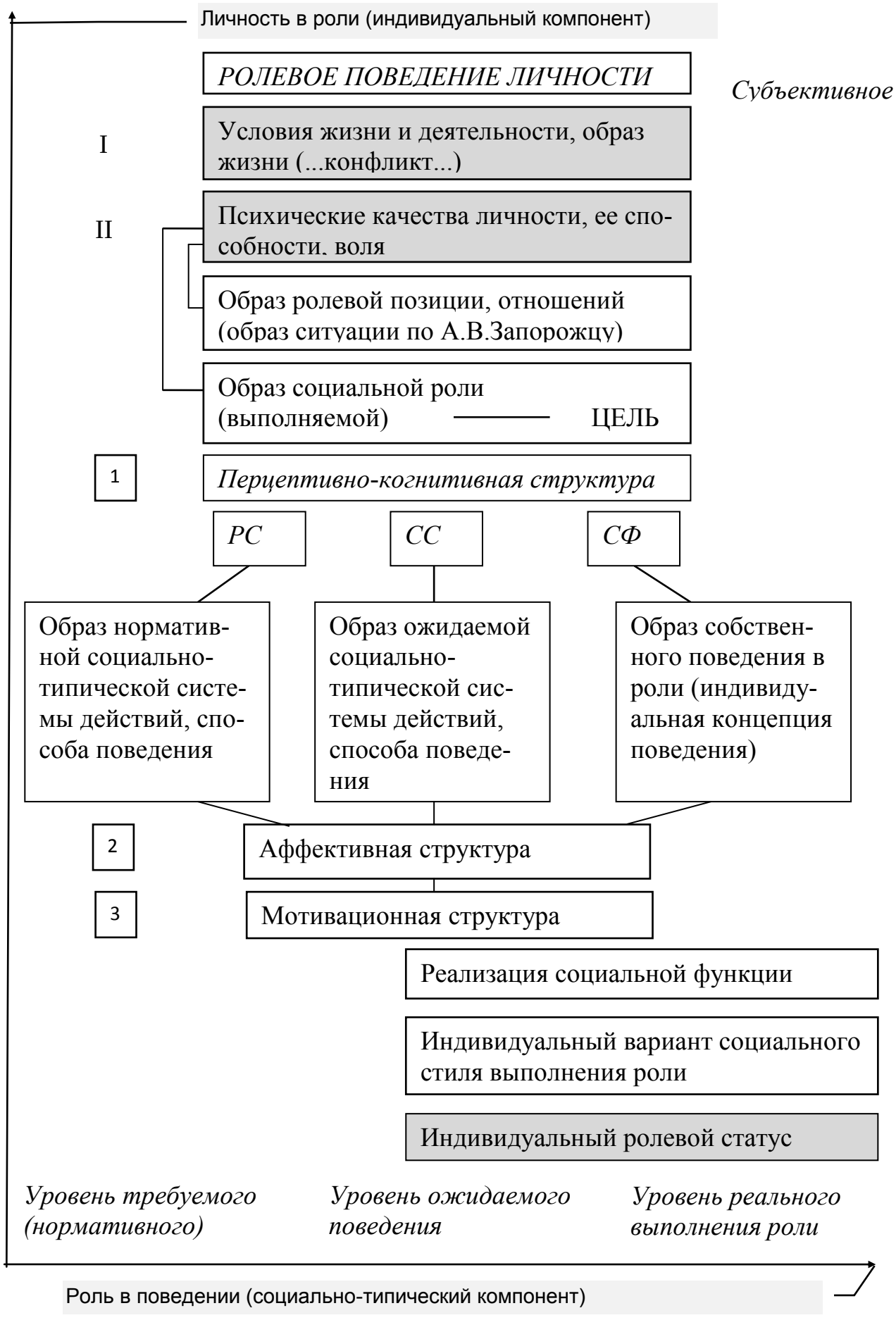


Рисунок 2. Модель структуры ролевого поведения личности

Единица ролевого поведения отражает взаимопроникновение двух основных структур отношений: социально-типического и индивидуального в поведении. Такой единицей развитого ролевого поведения, сохраняющей свойства целого, является *ролевое взаимодействие*, которое выступает как единство отношений:

$\Rightarrow$ Личность$_1$ (Субъект) – Роль (Ролевое поведение) – Личность$_2$ (Объект) – (определение субъектом потребностей, мотивов, *цели* действия...) –

$\Rightarrow$ Личность$_2$ (Субъект) – Роль (Ролевое поведение) – Личность$_1$ (Объект) – (определение субъектом потребностей, мотивов, *цели* действия...) –

Заметим, что соотношение указанных двух главных компонентов в ролевом поведении будет зависеть, в свою очередь, от следующих условий:

1) внешних условий (условий жизни и деятельности, образа жизни данной личности);

2) внутренних условий – сформированности психических качеств личности, ее способностей, воли и др., включая особенности перцептивно-когнитивной структуры личности (рис. 2).

Социально-типический компонент ролевого поведения (Роль в поведении) представлен тремя уровнями (рис. 2, 3):

* уровнем нормативного, требуемого поведения;
* уровнем ожидаемого поведения;
* уровнем реального выполнения роли.

Поскольку социальное положение личности определяет ее индивидуальный статус (рис. 1), целью личности в процессе реализации ролевого поведения может стать следующая: занять определенный ролевой статус (рис. 2). В качестве системообразующего признака ролевого поведения как целого выступает *цель* личности, например, добиться определенного положения в социальной системе, обрести индивидуальный социальный ролевой статус. Последний определяет ту долю общественного продукта, которую получит субъект, и тот способ, которым он может удовлетворять свои потребности.

Это, в свою очередь, оказывает воздействие на мотивационную сферу личности. Иерархия мотивов испытывает влияние общественных условий и формируется в неразрывной связи с их изменением. То, какие мотивы в этой иерархии будут иметь ведущее значение, а какие подчиненное, определяется не спонтанным развитием индивида, а его движением в системе общественных отношений (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов).

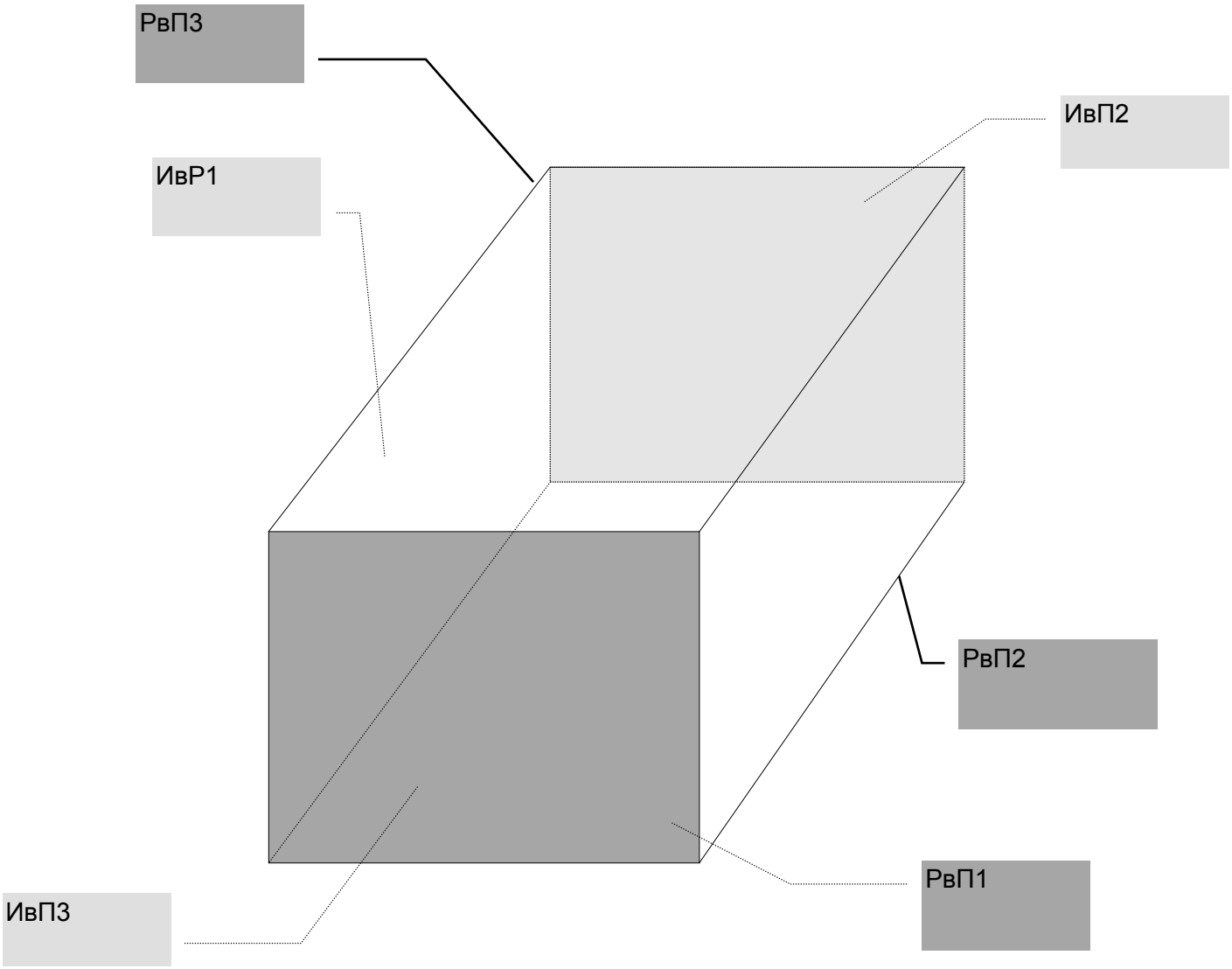


Рисунок 3. Модель структуры ролевого поведения личности

Условные обозначения:

- РвП1 – уровень требуемого (нормативного в поведении);
- РвП2 – уровень ожидаемого поведения;
- РвП3 – уровень реального выполнения роли;
- ИвП1 – перцептивно-когнитивная структура индивидуальности;
- ИвП2 – аффективная структура индивидуальности;
- ИвП3 – мотивационная структура индивидуальности.

Образ ролевой позиции, отношений субъекта, выполняющего роль, также складывается у личности в зависимости от внешних и внутренних условий. Он включает образ выполняемой социальной роли, состоящий из совокупности представлений субъекта. Это представления о реализуемой социальной функции (СФ), социальном стиле (СС) поведения и ролевом статусе (РС), который будет занимать данная личность в соответствии с ее возможностями и рядом других, внешних и внутренних причин (рис.2).

Отражение на уровне индивидуального сознания *социальной роли* имеет

свои подуровни, не всегда равнозначно представленные. Оно включает:

- образ нормативной, требуемой социально-типической системы поведения;
- образ ожидаемой социально-типической системы поведения;
- индивидуальную концепцию поведения.

Этот комплексный образ, формирующийся на уровне перцептивно-когнитивной подструктуры, автоматически включается в личностную подструктуру, которая характеризуется оценочно-мотивационным отражением социальной роли и состоит из двух основных динамических процессов:

- переживания соотношения объективного и субъективного компонентов выполняемой роли, взаимоотношений с окружающими (содержание и характер которых зависит от ролевого поведения субъекта переживаний);
- динамики иерархии мотивов (побуждения к деятельности, поведению выступают как обобщение вышеназванных составляющих структуры ролевого поведения личности).

Результаты взаимопроникновения, взаимосвязи, обобщения выделенных уровней проявляются на *уровне реального выполнения роли* в особенностях ее реализации (наблюдаемой составляющей ролевого поведения) (рис.2, 3).

Способ организации подструктур ролевого поведения определяется характером взаимодействия личности со средой, содержанием выполняемой деятельности. Существенное значение имеет соотношение внешних сторон ролевого поведения (например, нормативно предписываемых ролевых требований и ожидаемой социально-типической системы действий), представленность внутренних сторон процесса (например, сформировавшийся образ выполняемой социальной роли и соотношение этого образа через произвольную подструктуру личности с целью действия, иерархией мотивов в мотивационной подструктуре личности и т.д.).

Наконец, ролевое поведение исполнителей одной и той же социальной роли может иметь качественно различные характеристики содержания, формы, вида поведения в зависимости от представленности того или иного подуровня или подструктуры. Например, один врач ориентирован в значительной степени на реализацию социальной функции (вылечить больного, оказать ему своевременную помощь), другой его коллега – на определенный социальный стиль (соблюдать вид внешней занятости), третий стремится любой ценой самоутвердиться, занять индивидуальный ролевой статус.

Таким образом, прослеживаются взаимосвязи и взаимозависимости как внутри каждой системы (социального положения личности, ролевого поведения личности), так и взаимосвязи систем между собой. Уже в момент рождения

человек может иметь индивидуальный ролевой статус, определяющий его социальное положение в будущем («наследник»...).

В качестве основных характеристик (параметров) ролевого поведения личности, определяющих ее успешность в обществе, мы рассматриваем следующие:

- уровень развития ролевого поведения;
- его социальная желательность (приемлемость).

При этом успешность личности в обществе определяется указанными характеристиками на всех этапах ее социализации, однако не каждая стадия социализации содержит одинаково благоприятные условия их развития. Задача определения условий развития ролевого поведения в наиболее благоприятные для этого возрастные периоды становления личности предусматривает необходимость постановки вопроса о *механизме* ролевого поведения.

Исследование механизма ролевого поведения предполагает анализ развернутой структуры ролевого поведения, соотношения, взаимодействия составляющих ее подструктур. Схематично этот процесс можно представить в виде взаимопроникновения личностного и поведенческого, социально-типического и индивидуального компонентов.

1. Формирование образа нормативного, требуемого поведения (социально-типической системы действий, способа поведения) происходит на трех основных уровнях:

а) уровне перцептивно-когнитивной подструктуры в виде образования:

- знания социальной роли;
- представления ролевых требований (организационно-технических и социальных);

б) уровне аффективной подструктуры, где складывается:

- оценка личностью роли и требований;
- отношение к нормативному компоненту социальной роли;

в) уровне мотивационной подструктуры, где происходит:

- осознание нормативной составляющей иерархии мотивов исполнителя роли;

2. Формирование образа ожидаемой социально-типической системы действий, способа поведения, сличение образа ожидаемого способа поведения с нормативным, требуемым осуществляется на уровнях:

а) перцептивно-когнитивной подструктуры, включая здесь:

- знание ожидаемой социально-типической системы действий, способа поведения;
- осознание ожидаемого от данного исполнителя конкретной роли способа поведения;

- осознание собственных ожиданий от исполнения роли;

б) аффективной подструктуры, включая при этом:

- оценку-отношение ожидаемого социально-типического способа поведения в роли;
- оценку-отношение способа поведения, ожидаемого от данного исполнителя;
- оценку-отношение собственных ожиданий от исполнения роли;

в) мотивационной подструктуры, в том числе включая:

- оценку ожидаемой иерархии мотивов от исполнителя роли;
- оценку ожидаемой иерархии мотивов от данного исполнителя роли;
- ожидаемую личностью от себя иерархию мотивов в идеале (ожидание идеала), осознание ожидаемой реальной иерархии мотивов, осознание соотношения всех подуровней мотивационной подструктуры.

3. Формирование образа реального поведения включает:

а) перцептивно-когнитивную подструктуру, где осуществляется:

- отражение-осознание собственного поведения, поступков, знаний, переживаний, побуждений;

б) аффективную подструктуру, в том числе включая:

- переживание своего места в мире, социуме, в конкретной малой группе, взаимоотношений с окружающими в зависимости от степени соответствия собственного ролевого поведения требованиям и ожиданиям;

в) мотивационную подструктуру, где происходит:

- рефлексия иерархии мотивов собственного поведения, анализ индивидуальных социальных ролевых установок и их коррекция, построение новой иерархии мотивов и ее фиксация, определение и постановка целей действий.

4. Реальное выполнение роли как итог влияния предыдущих взаимосвязанных и взаимодействующих подструктур и уровней (ролевое поведение). Включает подэтапы сличения результата действий с поставленной целью и его оценки, коррекции недостающих звеньев на пути к цели, выдвижения и проверки гипотез, принятия решений, реализации их в поведении.

Как видно из проделанного анализа, ролевое поведение личности действительно выступает в виде многоуровневой динамичной системы, и любое из ее измерений может рассматриваться в качестве основания классификации видов ролевого поведения. В данной работе дифференциация видов ролевого поведения осуществляется по двум ведущим основаниям (в скобках перечислены исследователи, в работах которых раскрыт ряд вопросов, непосредственно связанных с анализом данного вида поведения):

I. По характеру направленности личности в процессе ролевого поведения:

• личностно-ориентированное (А.А. Бодалев, А.Я. Варга, А.А. Леонтьев, Н.М. Пейсахов, Л.А. Петровская, А.С. Спиваковская, Л.Б. Филонов, И.К. Фридман, И.М. Юсупов, V.M. Axline, E. Fromm, H.G. Ginott, S. Jourard и др.) и манипулятивное (Э. Берн, Д. Карнеги, М. Люшер, П. Фрейре, Г. Шиллер, Э. Шостром);

♦ Функционально-ориентированное (Б.Ф.Ломов, Р.Х.Шакуров);

♦ Процессуально-ориентированное (С.И.Королев);

♦ Ролевое поведение, ориентированное на результат (Э. Говене, А.С. Плесневич, В.Л. Райков, Ю.Б. Темпер);

♦ Ролевая деятельность (Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов, Г.А. Китайгородская, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский и др.).

II. По соотношению социально-типического и индивидуального компонентов в поведении:

♦ Нормативное и творческое (М.И. Бобнева, Л.М. Попов, А.А. Ручка, Э.А. Чамокова, В.Ф. Чеснокова, Дж. Мид, Дж. Морено, Дж. Гелбрейт, Б. Данем, О. Хаксли и др.);

♦ Социально-ориентированное и отклоняющееся (Т.И. Кулапина, Р. Дарендорф, Э. Дюркгейм, Р. Мертон, Т. Парсонс и др.);

♦ Предсказуемое и непредсказуемое, прогнозируемое и непрогнозируемое и т.д.

В качестве примера рассмотрим подробнее один из видов ролевого поведения личности, выделенных в данной классификации – манипулятивное. Ролевое поведение личности отличается своими сигналами – совокупностью избранных человеком манеры поведения и средств, с помощью которых он добивается от окружающих его людей желательной для себя оценки его личности и проявляется в их глазах, например, в качестве предусмотрительного и уверенного в себе или в качестве наивного и беспомощного человека» [41, с. 4].

Такая логика суждений подводит к выводу: тот, кто умеет осознанно воспринимать и классифицировать сигналы личности, тот понимает язык ее мотивов. Тот же, кто владеет языком мотивов, может и сам посылать сигналы и таким образом быстро достигать задуманных целей [41, с. 5]. Такой тип ролевого поведения наиболее характерен, на наш взгляд, для человека-манипулятора, целью которого является контроль ситуации, управление – манипуляция людьми для достижения своих целей.

Первым поднял проблему манипулятивности современного человека Э. Шостром [74]. Он считал, что элементы манипулирования необходимы человеку в борьбе за существование в обществе с рыночной экономикой и ситуацией конкуренции. Однако когда манипулятивность становится нормой

жизни человека, проникает во все роли, исполняемые им (в том числе семейные и профессиональные), он превращается в автомат, неспособный открыто и спонтанно выражать свои чувства и переживания, его ролевое поведение характеризуется ложью и фальшью, жестким контролем и закрытостью.

Проблема, обозначенная Э. Шостромом, американским психотерапевтом, становится и проблемой нашего общества, избравшего рыночный путь развития. Особенную опасность представляет проникновение манипуляторства в систему воспитания и образования личности. Манипуляции вредны, поскольку маскируют болезнь личности [74, с. 11]. Особое внимание Э. Шостром уделял вопросу манипулятивного поведения учителя, усматривая в нем одну из причин существенного снижения интереса детей к школе с каждым годом обучения. В связи с интенсивным развитием в настоящее время практической психологии в системе образования не менее важна, на наш взгляд, проблема ролевого поведения психолога-манипулятора.

Актуальность проблемы в данном случае определяется тем, что манипулятивность не просто сужает направленность личности психолога, а меняет ее направление и содержание: центр направленности Психолога – Человек смещается на периферию, а освободившееся место занимают иные ценности, близкие самому психологу. Восприятие *Другого* заменяется восприятием *множества* других, помочь которым, да и просто обратить внимание манипулятор «не в состоянии», поэтому объект своей деятельности он вплотную подводит к своим интересам (А.Н. Леонтьев характеризует такой тип человека как одновершинную личность, покоящуюся на узком основании [39].)

В поведении это проявляется, в частности, в том, что данный тип психолога неукоснительно соблюдает свою роль по отношению к определенному узкому кругу лиц, во взаимодействии с другими, менее значительными для него, самоконтроль психолога снижается, он общается с ними на уровне игр, время от времени давая собеседнику понять его слабости и недостатки.

В подобных случаях приходится констатировать зависимость конвенциональных аспектов профессиональной деятельности не столько от различных стихийных, спонтанно появляющихся влияний: настроения, отношения к данному лицу, преобладающего психического состояния и т.п., сколько от направленности личности как доминирующей в поведении устойчивой жизненной позиции манипулятора, для которого характерен потребительский интерес в оценке человека, что обуславливает его внимание лишь к людям, могущим оказаться для него «полезными».

На наш взгляд, это является следствием профессиональной слабости не одного какого-либо звена, а всей системы поведения в целом, так как имею-

щееся знание своих профессиональных задач не содержит для психолога личностного смысла, то есть не становится реальным, побуждающим деятельность, мотивом.

Вопрос достаточно серьезен, и обращение к нему вызвано не только сложностью и неразработанностью данного аспекта проблематики ролевого поведения, но и тем фактом, что решением задачи развития личности непосредственно занимается психолог: и в детском саду, и в школе, и в любой профессиональной структуре. Он определяет программу взаимодействия с ребенком, моделирует деятельность педагога в данном направлении. Психолог выступает значимым для ребенка посредником в его отношениях с миром вещей и миром людей, помогает разобраться во внутренних и внешних конфликтах. Психолог в сотрудничестве с руководством и коллегами действующего сотрудника оказывает влияние на основные направления социального развития личности, ее ролевого поведения, не только с целью коррекции упущенного в развитии, но и с профилактической целью предупреждения возможных осложнений в процессе социализации личности, своевременного развития характеристик ролевого поведения.

1.2. Ролевое поведение личности: особенности процесса социализации в дошкольном возрасте

Теоретический анализ проблемы ролевого поведения предусматривает в качестве базы исследования рассмотрение закономерностей и условий, побудительных факторов и основных характеристик социального развития человека (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.А. Волович, А.А. Газеев, В.Г. Казанская, Я.Л. Коломинский, Р.Л. Кричевский, А.В. Петровский, Н.С. Фаткуллин, R. Benedict, M.L. Hoffman, K. Lewin, G.H. Mead, M.E. Miller, G. Newton, S. Schacter и др.).

Проблема социального развития личности исследуется обычно как проблема социализации [9; 10; 37; 61; 62; 68; 70; 73 и др.]. Наиболее изученным институтом социализации на раннем ее этапе является семья, в которой формируется социальная позиция индивида, закладывается характер исполнения той или иной деятельности, связанный с эмоциональными, нравственными особенностями развивающейся личности. Семья предъявляет ребенку определенный вариант соотношения некоторых социальных ролей, создавая основу для их принятия.

Вместе с тем семья не может воссоздать полноценные условия реализации социальных ролей, так как в силу своей относительной замкнутости она

изолирует ребенка в узком мирке, в котором он (ребенок) нередко занимает доминирующую позицию и не имеет возможности познать законы взаимодействия, принятые в более широкой социальной действительности.

В этом смысле более благоприятные условия создает другой институт социализации – детское дошкольное учреждение. Отличие заметно по многим направлениям: относительно большая объективность взрослого – педагога (реализующего в ходе профессиональной деятельности воспитательные задачи, предъявляющего детям социально-нормативные требования), наличие детского общества как своеобразного аналога общества взрослых. В детском обществе ребенку необходимо умение утвердиться (сохранив свое «Я», индивидуальность), проявить коммуникабельность, конкурентоспособность и другие социально важные свойства.

Детское общество строго выполняет функции социального контроля за поведением своих членов, его соответствием общепринятым канонам. В процессе взаимодействия со сверстниками, например, в ходе совместных игр, ребенок, исполняя различные социальные роли, приобретает основу знаний, элементарных умений реализации той или иной деятельности, а главное – переживает определенное отношение к мотивам деятельности, межмотивационным зависимостям, характеризующим личность.

Независимо от личных устремлений ребенка совместная игра требует от него соблюдения норм общения, правил поведения, в противном случае он будет отвергнут детским обществом. Неизбежные конфликты личности с обществом ребенок учится разрешать на модели детского общества уже на стадии ранней социализации. Группа детского сада выступает как первый аналог тех социальных групп, в которых оказывается личность на протяжении всей жизни.

Особенности взаимодействия личности и социальных общностей, оказывающих на нее то или иное взаимодействие, можно представить в виде *«ромашки средовых влияний»*, изображенной на рисунке 4.

На рисунке «лепестки» влияний условно одинаковы, так как большее в той или иной степени влияние они оказывают поочередно, в различные периоды жизни человека (хотя у некоторых людей могут сохранять устойчивое значение на протяжении всей жизни). Таким образом, это не срез влияний определенного периода в развитии личности, а модель воздействий в течение жизнедеятельности индивидуума.

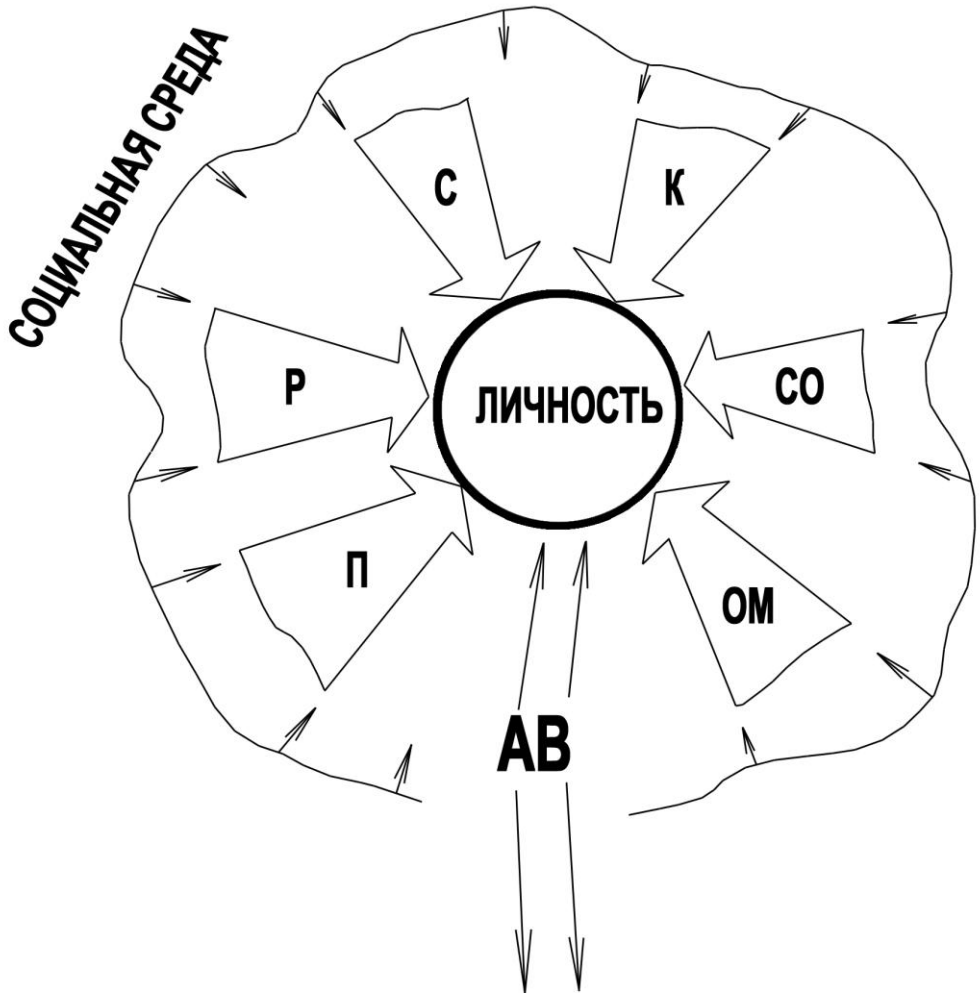


Рисунок 4. Модель влияния социальной среды на личность

Буквами обозначено: Р – родители, П – педагоги, С – сверстники, К – коллеги, СО – семейное окружение, ОМ – общественное мнение, АВ – адаптивность и вариативность социального, в том числе ролевого, поведения.

Имеет значение взаимодействие личности с «лепестками». Если характер взаимодействия взаимовыгоден – «лепестки» укрепляют субъекта, «дают ему кислород» – ножка у «цветка» становится прочной, личность развивается. Если же несколько «лепестков» или один из них чрезмерно «высасывают соки» из ядра (личности), то цветок хиреет и клонится под тяжестью данного лепестка.

Адаптивность и вариативность социального ролевого поведения формируется в зависимости от характера средовых влияний. В нашем случае анализа развития ролевого поведения в дошкольном возрасте внимание исследователя акцентируется на характере педагогического воздействия. Педагогу важно в процессе ведущей деятельности развивать у ребенка адаптивность и вариативность социального ролевого поведения, способность к активному выбору адекватной формы поведения, социальную инициативу. Это помогает растущему индивидууму сохранять устойчивое положение в меняющихся условиях социального взаимодействия, в то же время целесообразно реагируя на влияния ок-

ружающей среды (так цветок гнется под ветром, поворачивается к солнцу).

Таким образом, социализация дошкольника может рассматриваться как процесс усвоения социальных норм и ролей, результатом которого является развитие адаптивного и вариативного ролевого поведения личности. Следует подчеркнуть, что понятия адаптивности и вариативности ролевого поведения характеризуют относительно различные уровни взаимодействия личности с социальной средой. Различие этих уровней будет зависеть от структуры личности, степени иерархизированности ее потребностей, интересов, целей, мотивов, установок.

Безусловно, продвижение людей к поставленным целям может определяться различными мотивами, да и сами цели могут быть различными по нравственному содержанию. Далеко не всегда индивидуальные особенности нравственных и моральных представлений и убеждений, как глубинная основа ролевого поведения того или иного человека, совпадают с индивидуальной этикой других людей, что иногда может привести не к согласию и взаимодействию, а к конфликту.

Данный конфликт может не выражаться внешне как наглядное столкновение позиций конфликтующих сторон. Не меньшее значение для анализа адаптивности личности будут иметь внутренние конфликты, когда противоположные стороны представлены в самом человеке (в качестве примера можно привести переживание внутреннего конфликта между индивидуальным пониманием эталона ролевого поведения и ролевыми ожиданиями, утвердившимися в референтной для субъекта группе, например, профессиональной).

Итак, развитие ролевого поведения личности предполагает ее адаптивность – принятие социальных стереотипов и эталонов как части сложившейся в обществе культуры. Однако прогресс самого общества, динамика социальных условий развития личности (в том числе изменение бытовых условий, накопление индивидуального опыта общения и деятельности в той или иной социальной группе), развитие направленности как характеристики целостной личности, формирование ее мировоззрения выдвигают требование изменчивости, вариативности социального реагирования.

Формирование личности как субъекта социального поведения предполагает, прежде всего, развитие способности к активному целенаправленному выбору, который возможен в условиях многообразия действующей реальности и отражает при этом своеобразие конкретной личности, ее индивидуальное видение мира. Последнее, в свою очередь, развивается в условиях множественности вариантов, многоплановости, альтернативности окружающего. Односторонность поведения делает нас зависимыми от обстоятельств, других людей и от самого себя. Многогранность личности обычно расширяет возможности свободного выбора.

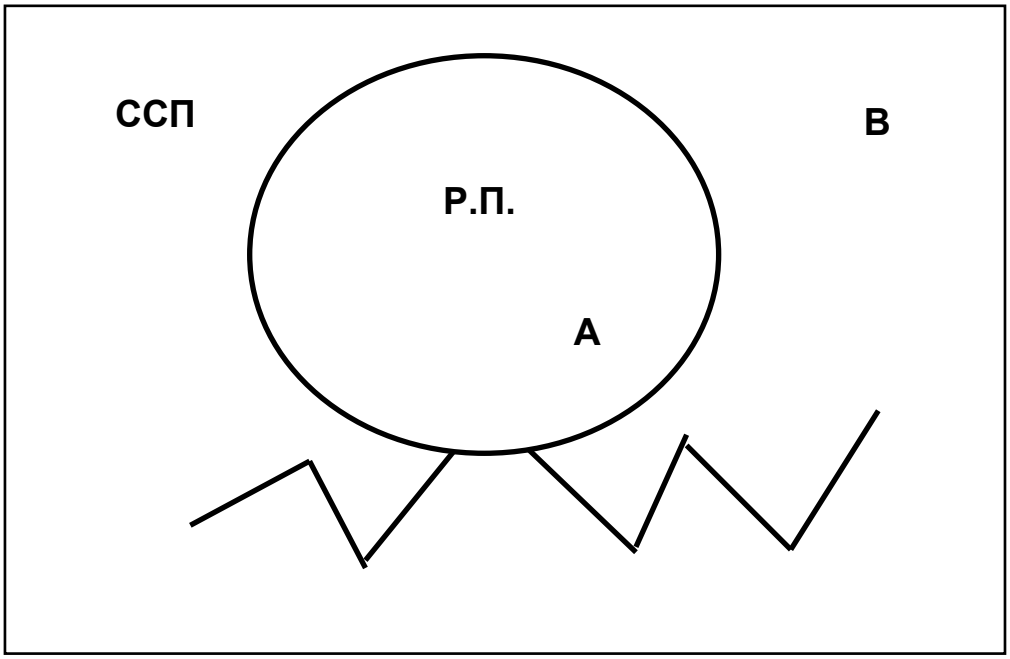


Рисунок 5. Взаимосвязь свойств ролевого поведения личности и социальных воздействий

Опыт поведения в противоречивых ситуациях ребенок должен накапливать с детства. Постепенный эволюционный процесс развития сопровождается подавлением активности личности. Не случайно новообразования в ходе социального развития наиболее ярко проявляются именно в противоречивые кризисные периоды. Чтобы личность могла измениться коренным образом, она должна пройти через сомнения, вопросы, трудности, парадоксы и несовершенство взаимоотношений, противоречивые жизненные ситуации.

Таким образом, анализ процесса развития ролевого поведения непосредственно связан с понятиями социально-психологической адаптации, вариации поведения и развития индивидуальности. Объединяет эти понятия субъективный характер социального функционирования личности. Ролевое поведение (РП), в основе своей адаптивное (А), предполагающее возможность вариации (В), является внутренней составляющей субъекта социального поведения (ССП), формирующегося в процессе социализации.

Это взаимодействие можно условно изобразить в виде следующей схемы (рис. 5). Используя образное сравнение, представим взаимодействие личности с окружающей действительностью в виде мяча, катящегося по неровной дороге.

Мяч имеет оболочку (вариативную часть), а уровень развития ролевого поведения можно представить в виде давления внутри мяча. Если ролевое поведение неразвито, оболочка всегда соответствует изгибам окружающей среды. Это приводит, во-первых, к деформации личности, во-вторых, «мяч никуда не скачет» – то есть субъект не развивается, не взаимодействует с окружающей средой.

Если уровень развития ролевого поведения оптимальный, мяч хорошо

скачет по дороге, слегка прогибаясь от выступов. Если же давление в мяче чрезмерно (ролевое поведение гиперразвито и переходит, например, в манию), мяч, конечно, может сокрушить неровности дороги, но и велика вероятность, что какой-нибудь острый выступ его просто проткнет, что приводит на уровне субъекта к фрустрации, коллапсу личности. При этом чем больше развита оболочка мяча (вариативная часть), то есть чем она больше, тем меньше мяч меняет курс от мелких неровностей, он их «не замечает».

Поскольку основная функция социализации – обеспечение нормального функционирования субъекта в обществе, задачей воспитания в дошкольном возрасте является создание условий для развития способности личности к адаптивному и вариативному ролевому поведению. Целью социализации вовсе не является тип личности, полностью интернализовавшей нормы и ценности группы, общества и не способной проявить собственное отношение к предлагаемым стереотипам поведения – так называемая модальная личность.

Рассматривая социализацию как процесс включения человека в систему социальных ролей, определяя ее по Рубинштейну С.Л. как вхождение индивидуума в социальную среду, *приспособление* к ней, освоение определенных социальных ролей и функций с целью *творческого преобразования* как окружающего (природного и социального) мира, так и самого человека (выделено Г.У.) [59; 60] можно заключить, что целью и результатом социализации личности выступает такой уровень социального развития индивидуума, который предполагает личностное отношение к социальным стандартам, умение самостоятельно решать нравственные задачи, соотнося свои действия с конкретными обстоятельствами. В идеале это субъект нравственной свободы выбора и поведения, регулирующий поведение на основе ответственности и требовательности к себе, отличающийся активным отношением к окружающей действительности.

Выводы по первой главе:

1. Активность личности проявляется в ее способности действовать не только внутри роли, но и над ней, не просто осваивать роли, а при необходимости менять и даже отменять их, в способности к сверхролевому, вариативному поведению. Такая способность не формируется автоматически в процессе онтогенеза личности. Закономерностью ролевого развития личности является постепенное обретение ее многоуровневой ролевой структурой свойств целостности и интегративности, образование взаимосвязей между различными социальными ролями.

2. Однако не всякая закономерность проявляется в ходе развития спонтанно, она претерпевает те или иные изменения в зависимости от действия внутренних и внешних факторов. В условиях стихийно протекающего социального обучения (обучения в широком смысле слова, осуществляющегося с

момента рождения ребенка), в том числе социальным ролям, индивид спонтанно приобретает необходимые знания, умения, убеждения, формирует мотивы поведения в зависимости от индивидуальных особенностей и характера воздействия микросреды.

3. Став взрослым, человек сталкивается с необходимостью поиска и нахождения наиболее оптимальных способов разрешения многих трудных ситуаций, в которые он попадает, исполняя различные социальные роли. Переживая ролевые конфликты, субъект пытается выйти из затруднительного положения интуитивно, импровизируя тип своего поведения. Это удается людям с разной степенью успешности, многим приходится преодолевать не столько внешние препятствия, сколько внутренние барьеры, связанные с особенностями целеполагания, иерархии мотивов, установок личности.

4. Поэтому педагоги высказываются о том, что необходимо целенаправленно и своевременно формировать у детей готовность и способность полноценно выполнять те социальные роли, которые соответствуют их возрасту. Такой процесс должен быть хорошо отлаженным в виде определенной педагогической технологии. По нашему мнению, начинать этот процесс можно и нужно в ранние возрастные периоды, обращая внимание не только на те роли, которые соответствуют возрасту. Важно обучать ребенка способам разрешения ролевых и межличностных конфликтов, адекватным формам поведения в сложных, меняющихся условиях взаимодействия.

5. Сензитивным периодом для такого обучения является дошкольный возраст. Это определяется рядом закономерностей социального развития человека и особенностей динамики его ролевого поведения. В их числе следующие:

- ребенок в этом возрасте наиболее восприимчив к многообразным внешним воздействиям и пластичен в усвоении социального опыта, что объясняется, в частности, незавершенностью процесса интеграции психики;
- известно, что процесс перевоспитания более сложен и не всегда результативен. Если в дошкольном возрасте еще возможен процесс воспитания личности, то в юношеские и зрелые годы жизни воспитательные возможности, как правило, упущены и определяются уровнем развития индивидуума, условиями и обстоятельствами, в которых он оказался и т.д.;
- ведущая деятельность данного возраста, сюжетно-ролевая игра, соответствует целям и задачам педагогической технологии, обеспечивает устойчивую мотивацию при формировании ролевого поведения и естественный характер такого элемента технологии, как тренинг ролевого поведения, что обуславливает *переход мотивов в установки поведения;*
- нередко данный возраст в связи с относительно благополучной внешне

картиной развития (по сравнению, например, с подростковым) оказывается слабым звеном в педагогическом процессе. Это обусловлено, в частности, тем, что у взрослых, в том числе педагогов, недостаточно четкое представление о задачах социального развития личности (в том числе развития ее ролевого поведения), его закономерностях и особенностях, что проявляется в регрессии на стереотипы взаимодействия с ребенком.

6. В числе важнейших закономерностей социального развития личности и особенностей динамики ее ролевого поведения в дошкольном возрасте следует выделить:

- изменение содержания мотивов, образование их иерархии, соподчинения, что придает поведению определенную направленность. Одни мотивы приобретают ведущее значение, другие подчиненное, закладывается внутренняя основа будущего ролевого поведения;
- развитие знаковой символической функции сознания. Это обеспечивает возможность принятия роли и реализации в игре условно-ролевого поведения как предпосылки будущего реального ролевого поведения;
- развитие воображения, что создает основу для прогнозирования в будущем ролевого поведения окружающих и моделирования своего собственного. Важно и другое: воображение обеспечивает *представление о цели* в процессе ролевого поведения и может привести к действию, так как при этом возникает *установка на цель*. Это позволяет рассматривать воображение как внутренний фактор развития и реализации ролевого поведения. Ролевая установка при этом расценивается нами как внутренний фактор развития и стабилизации ролевого поведения.

7. Возникновение, развитие и закрепление мотивов и установок как внутреннего фактора генеза субъекта ролевого поведения зависит от внешних условий, особенностей микросреды личности. Как важнейшую составляющую воспитательной микросреды дошкольника следует выделить группу педагогов детского учреждения, посредством которой осуществляется включение личности в различные социальные общности (группу сверстников, общество в целом) через целенаправленное воздействие на социальное, в том числе ролевое, развитие. Последнее осуществляется в данном возрасте в ситуациях овладения отношениями с посредником (взрослым – педагогом), соучастником ролевого развития (сверстником), с предметной действительностью.

В связи с этим группа педагогов рассматривается как внешний объективный фактор развития ролевого поведения дошкольника. Анализу взаимосвязанных факторов ролевого поведения старшего дошкольника посвящен следующий раздел работы.

Глава II.
ФАКТОРЫ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В СЕНЗИТИВНОМ ПЕРИОДЕ РАЗВИТИЯ

Понятие фактора или движущей силы совершающегося процесса распространяется на целый ряд явлений, действие которых отличается по объекту, содержанию, форме, последовательности, характеру воздействия и многим другим параметрам. В этом ряду вместе с внешними выделяются факторы внутренние, в свое время преобразованные из внешних процессов. Рассмотрим основные факторы, характеризующие ролевое поведение в старшем дошкольном возрасте как сензитивном периоде для его развития.

2.1. Группа педагогов дошкольного учреждения как внешний объективный фактор социального развития ребенка

Исследования *группы педагогов* как фактора социального, в том числе ролевого, развития личности в литературе практически не представлены. Ряд работ посвящен характеристике общего влияния взрослого на развитие личности дошкольника [22, 36, 40, 48, 62, 63 и др.]. Проводились исследования индивидуального стиля педагогического общения воспитателя детского сада, психологических особенностей влияния личности воспитателя на дошкольников [32].

В данной работе также не ставится целью определение «чисто» группового в педагогическом коллективе, то есть того, что отличает его как качественно особую единицу в структуре общественных отношений. Это можно объяснить тем, что педагогическое воздействие осуществляется на личность конкретного ребенка в группе сверстников, а также на группу детей в целом с целью достижения некоторых изменений в объекте воздействия в соответствии с имеющейся у педагога концепцией развития личности дошкольника [82, 83, 87, 88, 89, 98, 102, 104, 108]. Ведущим является личностно-групповое общение (воспитатель – дети) или межличностное (педагог – ребенок). Межгрупповое общение (группа воспитателей – группа детей) практически не представлено.

Однако есть ряд моментов, характеризующих, на наш взгляд, специфику педагогического коллектива. Например, педагогическое воздействие осуществляет обычно конкретный воспитатель, вместе с тем дети нередко воспринимают его влияние, скорее, не как индивидуальное, а в контексте требований всех взрослых воспитателей, то есть воспринимают его как «личность в группе». При этом педагог и сам относит себя к группе «всех воспитателей», классифицирует свои воздействия как педагогические, требования Воспитателя.

Такое косвенное влияние общности педагогов – воспитателей, вернее, профессиональной роли на деятельность конкретного педагога мы называем «эффектом клановой пристрастности», который заключается в постоянном осознании педагогом своей принадлежности к педагогической профессии, отнесении себя даже на бессознательном уровне к *определенной* профессиональной роли *воспитателя.*

Это накладывает отпечаток на социальные установки личности педагога, его интересы, направленность, оценки своих поступков и поведения окружающих, даже на внешности, что иногда проявляется в примечательном факте узнавания его профессиональной принадлежности случайными собеседниками.

Такой эффект действия профессиональной роли обусловлен, прежде всего, ее социальной функцией, целями и задачами деятельности педагога. Смысл и значение деятельности, по мнению Р.Х.Шакурова, можно понять лишь в том случае, если рассматривать их в связи с объективно заданными общественными функциями [72]. С позиции функционального анализа деятельности, из множества различных ее характеристик выделяются только те, которые являются значимыми для реализации объективно существующих, социально обусловленных функций (там же).

Под функцией Р.Х.Шакуров понимает однородную по содержанию объективно существующую группу устойчиво повторяющихся задач, решение которых является условием обеспечения жизнедеятельности объекта управления на уровне общественных требований (там же). Основной функцией педагога с точки зрения содержания решаемых задач является воспитание, развитие личности, что составляет *целевую функцию* (по Р.Х. Шакурову) деятельности педагога.

Для реализации указанной функции значимыми будут как характеристики индивидуальной деятельности воспитателя, так и социально-психологические особенности процессов, происходящих в педагогическом коллективе. Так, аффективный характер обращения воспитателя с детьми, родителями, коллегами вызывает у детей не только определенные формы эмоциональных переживаний, но и формирует эмоциональный опыт, в котором начинают преобладать либо одни чувства, либо другие. Этот характер обращения влияет и на формирование манер поведения индивида в различных ситуациях. Более того, эмоциональное переживание субъектом воспринимаемых нравственных норм и правил поведения создает благоприятные условия для их понимания, усвоения и воспроизведения, способствует формированию индивидуально-значимых эмоционально-нравственных качеств и свойств.

Мера социальной активности дошкольника во многом зависит от оценки педагога, его общего расположения к ребенку, эмоционального принятия [79,

90, 100, 106, 107]. Воспитатель, способный установить информативную обратную связь с ребенком, может ненавязчиво и тактично корректировать ход его развития, так как ребенок доверяет ему и даже в случае неуспеха или неудачи, ободренный педагогом, готов преодолевать трудности, препятствия и действовать.

Эту функцию обратной связи А.А. Бодалев выделяет как механизм всякого обучения: благодаря действию механизма обратной связи человек на основе достигаемого в ходе взаимодействия с другими людьми результата может корректировать свое последующее поведение, заменяя использованные способы воздействия новыми, которые кажутся более эффективными [17].

Если воспитателю не удалось установить позитивную обратную связь, ребенок чувствует его отчужденное отношение, это снижает его социальную, в том числе ролевую, активность: он становится замкнутым, неуверенным в себе, утрачивает интерес к деятельности, общению со сверстниками, жизни в детском саду, с нежеланием отправляясь туда каждое утро, напряженно переживая это как тяжелую необходимость. Л.А. Петровская, характеризуя указанную особенность обратной связи, говорит о ней как важнейшей образующей процесса обретения человеком собственного «Я», развития образа самого себя [56].

Вместе с тем могут наблюдаться негативные реакции и личностные качества другого характера, такие, как агрессия, которая часто проявляется по отношению к слабым, лживость, угодничество, лесть, покорность и др. Это также может быть сигналом того, что ребенок нуждается в положительной обратной связи с педагогом, нередко она является основой его эмоционального благополучия, чувства защищенности в детском саду как втором доме [81, 107].

Способность к адекватной обратной связи является важнейшей составляющей в структуре профессионально значимых качеств педагога, необходимой для реализации социальной функции. Адекватная обратная связь нужна не только ребенку, но и самому педагогу. Она является предпосылкой познания воспитателем себя и других людей (коллег, воспитанников, их родителей). Педагогический коллектив не может осуществлять полноценную совместную деятельность, воспитание и развитие личности ребенка, если не установлен контакт между воспитателями, включенными в эту деятельность, и не будет достигнуто между ними должное взаимопонимание. Для того, чтобы быть успешным, общение предполагает наличие обратной связи.

Функции обратной связи, такие, как познание себя и других, обучение и коррекция поведения, могут быть реализованы лишь при условии выраженности основных ее характеристик – содержания и формы обратной связи, влияющих на ее принятие адресатом. Перейдем к рассмотрению указанных характе-

ристик и их свойств на примере реальных групп.

Эмпирическое исследование межличностной обратной связи в реальных группах проводилось с целью выявить и изучить основные тенденции формальной и содержательной структур обратной связи в педагогическом коллективе дошкольного учреждения и определить связь между социометрическим статусом педагога в группе и характером высказываний в обратной связи (описание методики, процедуры, обработки результатов (см: приложение 2).

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1) Изучить формальную и содержательные структуры межличностной обратной связи в процессе совместной деятельности в педагогических коллективах дошкольных учреждений;

2) Сопоставить информацию о *другом,* содержащуюся в обратной связи, с информацией о *другом* в словесном портрете;

3) Определить структурные особенности обратной связи в профессиональных группах (группе воспитателей и группе психологов).

Стремление исследователя обратиться к анализу роли психолога, изучению его личности объясняется не только интенсивным развитием психологической службы в системе образования. Практика работы с педагогами различных категорий в системе ИПК, исследования реальных педагогических коллективов убеждают в том, что нередко психологическая беспомощность, проявляющаяся в вопросах содержания образования, в проблемах воспитания, развития личности вызвана относительно низким уровнем психологического обеспечения педагогической деятельности, отсутствием связи имеющегося психологического потенциала педагога и его практической деятельностью.

Осознание этого факта является основным мотивом обращения многих педагогов к практической психологии. Поэтому предпримем попытку отношения к педагогу, оказавшемуся (как правило, не волей случая) в системе переподготовки по специальности «Практическая психология в системе образования» на базе ИПКРО РТ как к идеальной модели педагога, как к человеку, определившему причину многих проблем и трудностей в своей профессиональной деятельности и уже тем самым сделавшему значительный шаг вперед в развитии своего мировоззрения, личности в целом.

В основу методики исследования был положен принцип сопоставления описаний другого человека, который участники дают экспериментатору, и который они готовы сообщить самому воспринимаемому. В обоих случаях имелась в виду обратная связь вербальная (типа письма), намеренная (заданная инструкцией), отсроченная, индивидуальная.

Педагогический коллектив дошкольного учреждения характеризуется ря-

дом особенностей: определенность личных контактов, межличностных отношений целями и задачами совместной деятельности, относительно небольшие по численности составы групп, отличающиеся помимо этого половозрастными особенностями (женщины, средний возраст которых составляет 32–33 года, то есть люди с жизненным опытом и необходимым стажем работы). Учитывая специфику изучаемых групп, можно предполагать, что характер обратной связи будет отличаться малой информативностью вследствие преобладания в отчетах воспитателей оценочных суждений над дескриптивными, суждений с положительной оценкой, низкого уровня аргументированности суждений, преобладания высказываний, относящихся к деловой сфере.

Можно предположить, что существует обратная зависимость между социометрическим статусом педагога в группе и количеством оценочных суждений в обратной связи: чем меньше в высказываниях испытуемого оценочных суждений, тем выше его статус в группе, и наоборот, чем выше статус, тем меньше оценочных суждений в обратной связи.

В качестве основы методики были использованы методы контент-анализа и опроса. Результаты, касающиеся содержательной и формальной структур обратной связи в группах воспитателей, приведены в приложении 15.

Для выявления структурных особенностей обратной связи в разных профессиональных группах были сопоставлены результаты, полученные в исследовании содержательной и формальной структур в группе воспитателей и в группе психологов, и обнаружены следующие особенности:

1. В отчетах психологов с описаниями обратной связи доминирующими являются собственно оценочные аргументированные суждения, составляющие 36,2% всех суждений (у воспитателей – 2,3%) (приложения 3, 4, 7, 12).

2. В отчетах воспитателей доминирующими являются неаффективно-дескриптивные суждения, составляющие 23,9% всех суждений (у психологов – 11,3%) (приложения 3, 4, 7, 12);

3. В отчетах психологов выше уровень аргументированности по сравнению с отчетами воспитателей (44,7% – у психологов, 15,7% – у воспитателей) (приложения 3, 4, 7, 12);

4. В отчетах психологов больше доля оценочных суждений, чем в отчетах воспитателей (62,5% – у психологов, 46,6% – у воспитателей) (приложения 3, 4, 7, 12);

5. В отчетах обеих профессиональных групп преобладающими являются суждения, относящиеся к деловой сфере (31,7% – у психологов, 33,3% – у воспитателей) (приложения 5, 8, 13);

6. В отчетах воспитателей меньшую долю составляют суждения, относя-

щиеся к сфере интимно-личностного (7,8%), а в отчетах психологов такую долю составляют суждения, относящиеся к сфере широкого общения (19,4%) (приложения 5, 8, 13);

7. Подсчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена (ρ = -0,133) (**$p > 0,05$**) указывает на несходство форм обратной связи (формальных структур обратной связи) у психологов и воспитателей (приложения 6, 9);

8. При сопоставлении содержательных структур $\rho = 0,400$, ($p > 0,05$), что указывает на тенденцию к некоторому сходству содержательных структур обратной связи психологов и воспитателей (приложения 6, 9).

В заключение данного раздела работы перейдем к обсуждению полученных результатов и, далее, к выводам по нашему исследованию. Обработка результатов исследования форм и содержания обратной связи в группе воспитателей показала следующее:

1. Самой высокой оказалась доля оценочных суждений, которые являются малоинформативными;

2. Доминирование неаргументированных суждений над аргументированными также свидетельствует о низкой информативности обратной связи;

3. Преобладание в обратной связи суждений с положительной оценкой связано с заменой ими части отрицательных или нейтральных оценок и говорит о низкой откровенности в высказываниях и, в связи с этим, о коммуникативной неадекватности;

4. Более высокий уровень атрибутивных суждений также указывает на малую информативность обратной связи;

5. Высокая доля в обратной связи суждений, относящихся к деловой сфере, и относительно небольшое количество суждений, относящихся к сфере интимно-личностного общения и «личной» сфере, также свидетельствует о низкой информативности обратной связи;

6. Сопоставление форм обратной связи в группах психологов и воспитателей указывает на то, что высокая доля аргументированных суждений у психологов предполагает высокую информативность обратной связи, что подтверждается корреляционным анализом форм обратной связи, который выявил незначительную корреляцию, а значит, и несходство форм обратной связи у психологов и воспитателей.

Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

1. Малая информативность обратной связи в группе воспитателей обусловлена самим характером совместной деятельности, ее целями и задачами, которые предполагают относительную ограниченность личных контактов, в силу чего воспитатели мало осведомлены друг о друге;

2. Малая информативность обратной связи также зависит от степени развития конкретного коллектива: некоторые коллективы характеризуются частой сменой кадров, а потому выступают время от времени в качестве новой, неоднородной для своих членов группы, что не позволяет им дать адекватную характеристику друг другу. Есть коллективы, в которых межличностные отношения опосредуются содержанием совместной деятельности. Деятельно-опосредствованный тип взаимоотношений, складывающихся в группе, является ведущим фактором развития личности в группе, в том числе ее социально-перцептивных способностей;

3. Малая информативность обратной связи может быть обусловлена возрастными особенностями конкретного коллектива: молодежь менее склонна аргументировать свое мнение и давать неоценочные интерпретации;

4. Существующая обратная зависимость между социометрическим статусом индивида в группе и количеством оценок в обратной связи определяется степенью анализа и оценки своего поведения и поведения других (чем выше статус, тем меньше оценок в суждениях);

5. Высокая информативность обратной связи в группе психологов по сравнению с группой воспитателей обусловлена спецификой деятельности психологов, профессиональными особенностями межличностного восприятия, которые позволяют более тонко и глубоко анализировать поступки и поведение людей, более осознаным отношением к эксперименту;

6. Малая информативность обратной связи в педагогическом коллективе делает ее неконструктивной и, как следствие, общение между воспитателями является поверхностным, а значит, и знание друг о друге, о себе, о Другом – неполным и неглубоким. Реципиент не получает реальных сведений о том, как его воспринимает коммуникатор обратной связи. Отсутствие полной информации у воспитателя о производимом впечатлении на окружающих может стать сдерживающим фактором в общении педагога как с коллегами, родителями, так и с детьми, что отражается на социальном развитии ребенка.

Можно предположить, что возможности развития информативной и адекватной обратной связи в группе педагогов будут задействованы в случае взаимного обсуждения значимых для их участников ситуаций повседневного взаимодействия. В ходе этого обсуждения психолог может выступать в роли ведущего, направляющего основные линии беседы. Одно из несомненных достоинств такой формы обратной связи заключается в том, что у человека развивается способность воспринимать реальную ситуацию взаимодействия не монокулярно, а вычленять оптимальные направления развития этой ситуации и свое участие в этом.

Коррекция межличностного общения в группе педагогов возможна при условии, с одной стороны, получения каждым членом коллектива информации о том, как он воспринимается своими собеседниками (в данной ситуации общения), с другой стороны, не просто восприятия такого рода сведений, но и определенного принятия их, что может обуславливать стремление к изменению отдельных сторон социального поведения.

Педагог, достигнув интериоризации *средств психологического анализа* ситуации взаимодействия (в частности, ролевого взаимодействия), личностных особенностей ее участников, в дальнейшем сам выступает в роли такого ведущего, передавая детям *психологические средства* решения конфликтов и проблем, возникающих в повседневном общении, в процессе совместной деятельности. Педагог осуществляет с детьми внешние действия анализа и оценки наблюдаемых явлений, ролевых характеристик поведения участников взаимодействия или ситуации в целом на основе уже преобразованных внутренних рефлексивных структур. Последние сложились в ходе интериоризации внешних механизмов анализа процессов межличностного восприятия в группе воспитателей. Тем самым педагог создает условия для проявления факторов развития ролевого поведения личности дошкольника.

Одним из основных внутренних факторов является социальная ролевая установка, существующая в виде модели будущего поведения, то есть до его реализации. Наличие такой модели настраивает субъекта на выполнение роли определенным образом. Кроме того, установка помогает личности принять роль другого, настраивает индивидов на сходное понимание сущности конкретных социальных ролей, способствуя тем самым процессу общения и восприятия человека человеком. Поэтому анализ понятия установки приобретает особое значение в контексте изучения ролевого поведения.

2.2. Установка как внутренний субъективный фактор ролевого поведения

Явление установки было изучено Д.Н. Узнадзе применительно к деятельности в широком смысле, как свойственное человеческому поведению вообще. В его теории установка рассматривается как стабилизатор предметной деятельности, определяющий ее относительно устойчивый характер. Без установки деятельность не могла бы существовать как самостоятельная система, способная сохранять устойчивое, направленное движение. По образному выражению А.Г. Асмолова, она была бы подобна флюгеру и каждое мгновение изменяла бы свою направленность под действием воздействий, обрушивающихся на субъект [12, с. 6].

В понимании Д.Н. Узнадзе установка – это целостное психическое состояние организма, характеризующееся готовностью к определенной активности, возникновение которой зависит от наличия потребности, актуально действующей в данном организме, и от объективной ситуации удовлетворения этой потребности [65]. Социальная установка как социально-психологическое понятие обозначает относительно устойчивую по времени систему взглядов, представлений субъекта об объекте, явлении или событии, совокупность связанных с ними эмоциональных состояний, предрасполагающих к определенным действиям. Она характеризуется выраженной тенденцией формировать способ поведения субъекта в ходе реализации им ролевых ожиданий.

Анализ ролевого поведения, механизмов его регуляции предполагает необходимость выделения вопросов, касающихся более сложной диспозиционной регуляции социального поведения. В структуре целостной личности особое значение имеет диспозиционная подструктура субъекта социального поведения. Она образована различными подсистемами (когнитивной, эмоциональной и поведенческой) и может быть представлена различными уровнями (от элементарных фиксированных установок до ценностных ориентаций). Все элементы диспозиционной системы взаимосвязаны, их взаимодействие обеспечивает целесообразное управление поведением. В.А. Ядов отмечает, что актуализация того или иного диспозиционного образования происходит целесообразно под воздействием ситуации и соответствующих потребностей, обеспечивая регуляцию поведения на данном уровне [78].

В свою очередь, социальная установка предшествует поведенческой активности человека, выступая в качестве побудительной и направляющей силы. Поэтому анализ самого понятия социальной установки представляет собой достаточно сложный процесс и может включать различные стороны его содержания. В рамках социально-психологического анализа обсуждаемой проблемы представляет интерес изучение социальной установки в связи с реальным поведением личности, исполняющей ту или иную социальную роль, то есть с ролевым поведением (обозначим данный вид социальной установки понятием *ролевая установка*). Ролевая установка представляет собой важнейшую составляющую в структуре психологического феномена социальной установки, так как она характеризует личность в системе ролевых отношений.

В терминах теории Д.Н. Узнадзе ролевая установка есть фиксированная установка относительно своего ролевого поведения в меняющейся социальной действительности, устойчивость положения в которой для человека всегда является личностно значимой. Поскольку ролевая установка характеризуется принятием личностью определенных осознаваемых целей деятельности и вы-

работкой средств ее осуществления с учетом требований норм, ожиданий окружающих к субъекту в данной роли, то можно констатировать осознаваемость ролевой установки.

Однако степень осознания может быть различной. В зависимости от уровня освоения индивидом социального опыта, системы социальных значений, принятых в обществе, степени участия субъекта в реальной социальной действительности различна глубина осознания межролевых отношений, ролевых установок. Степень осознания последних у ребенка, исполняющего в игре роль врача, начинающего свою профессиональную деятельность выпускника медицинского института, его коллеги с богатым опытом работы, ученого, исследующего социально-психологические закономерности осознания ролевых установок, будет глубоко различна.

Ролевая установка не проявляется у человека как бы вдруг, внезапно, в сложившемся виде. Процесс ее формирования длителен и осуществляется в ходе социализации в течение жизни человека. При этом, несмотря на то, что в содержании ролевой установки можно выделить и стержневое, достаточно инвариантное образование, связанное с общей направленностью личности, по мере накопления индивидуального опыта границы этого конструкта – внутренней модели ролевого поведения – могут сдвигаться, например, меняются представления о средствах осуществления деятельности.

Относительно устойчивым образованием в структуре ролевой установки является система ролевых отношений, а также представлений личности о целях и мотивах деятельности. Процесс формирования личности ребенка характеризуется тем, что с усвоением значений слов он постигает сущность объектов, обозначаемых этими словами, и стремится передать ее в условно-ролевом поведении в ходе игры. Так, он знает, что сущностью врача является оказание помощи больному, его эмоциональная поддержка. Эта цель деятельности врача определяет в игре ребенка его отношение к «пациенту», ожидающему помощи и внимания, и выбор средств лечения.

Ролевая установка может быть производной от множества факторов: прогноза личности о последствиях ролевого поведения, отношения ее к субъективному значению этих последствий. Она зависит от мотивации ролевого поведения, отношения личности к должной стороне этого поведения, от содержания переживаемого личностью конфликта в ролевом поведении и др.

В связи с этим содержание анализируемого понятия шире содержания понятия «фиксированная установка» в теории Д.Н. Узнадзе. Термином «фиксированная установка» мы можем обозначить умение исполнять роль. Само слово «фиксированная» указывает на статичный характер данного образова-

ния: это именно умение, *возможность* выполнения роли во всех ее характеристиках, которая с момента своего образования в основных чертах сохраняется в субъекте длительное время и обусловлена наличием определенного материального носителя в мозге («функциональной системы» по А.Н. Леонтьеву).

Помимо этого, ролевая установка включает в свое содержание принятые личностью цели и средства ее индивидуальной деятельности. Она образуется из осознания субъектом соответствия своего поведения ролевым требованиям и ожиданиям, которые связаны с социальными требованиями и нормами общества. Вследствие этого ролевую установку можно определить как фиксированную в психике индивидуума направленность на цели и средства соответствующей ролевой деятельности, непосредственно связанную с ролевыми требованиями и ожиданиями, находящуюся в определенном отношении к социальным нормам и ценностям общества.

Таким образом, анализ ролевого поведения как относительно автономного образования отнюдь не означает игнорирование его нормативных и ценностных характеристик. Так, например, изучение структуры ролевого поведения выводит на понятие идеала как ценностного аспекта поведения. Многие исследователи выделяют в структуре социальной роли три следующих уровня:

- представления других людей о том, как должен вести себя индивид, занимающий определенное положение, или общественный стандарт ролевого поведения (ролевые ожидания);

- представления самого индивида о способах своего поведения и взаимодействия с другими людьми (индивидуальный эталон, стандарт ролевого поведения);

- реальное исполнение роли субъектом (ролевое поведение).

На каждом уровне присутствует идеал как высший образец выполнения роли. Ролевая установка возникает вследствие сличения идеала, как образца желаемого поведения в данном случае, с нормой, регулирующей поведение людей в данных ситуациях. Сопоставление желаемого с нормальным (в данном случае подразумевается требуемым, типичным) и реальным нередко выявляет противоречие. Полученный разрыв идеала и нормы с действительностью анализируется личностью с позиций ее направленности, ценностных ориентаций и формируется субъективная ролевая установка, определяющая характер индивидуального ролевого поведения.

Как отмечалось, фиксированная установка выступает в виде статичного плана действий, согласованного с образом ситуации реализации данных действий, то есть является *внутренним фактором* ролевого поведения. Однако сама по себе эта модель действия, вне воздействия со стороны других факторов, не в состоянии возбудить и направить поведение. Это потенциальное действие

приобретает качество тенденции к действию в поведении, которое разворачивается на основе некоторой индивидуальной установки.

В теории Д.Н. Узнадзе фактором, определяющим возникновение такой актуальной установки, является потребность. В деятельности учения, например, таким фактором является, прежде всего, познавательная потребность. В процессе формирования ролевого поведения в ходе сюжетно-ролевой игры дошкольников (в ситуациях группового общения по концепции В.А. Ядова) таким фактором является потребность в общении и совместной деятельности, потребность в сотрудничестве. Она получает большие возможности для реализации в разнообразных ситуациях ролевого взаимодействия.

Однако эти возможности *не реализуются в стандартных, неменяющихся ситуациях* ролевого взаимодействия, преобладающих в обычной игре дошкольников (об этом см. п. 3.1). В таком случае потребность адекватного ролевого поведения существует, но у части участников игры в «скрытом состоянии», она «не знает» своего предмета. Это проявляется тогда, когда взрослый изменяет содержание ролевого взаимодействия, внося в него мотивационный конфликт (подробнее об этом см. в п. 3.2). При этом у детей, участников ролевых взаимоотношений, проявляется цель определения возможных путей разрешения конфликтной ситуации в соответствии с исполняемой ролью.

Цель понимается Д.Н.Узнадзе как предмет, нужный субъекту. То, какие силы приведет субъект в действие, зависит от нужного субъекту предмета, на который он направляет силы. Особенности действия, активности, поведения определяются предметом (будущим результатом действия – Г.У.) [65].

Таким образом, основанием для выделения ролевого поведения как такового, на наш взгляд, выступает мотив. Правда, при анализе поведения вообще Д.Н.Узнадзе не употребляет термин «мотив», а предпочитает говорить о цели в самом широком смысле слова или о предмете, нужном субъекту. Предмет, нужный для субъекта, или мотив, приводит к возникновению поведения и порождает у субъекта установку на выполнение этого поведения. Вслед за Д.Н.Узнадзе мы подчеркиваем неотъемлемость мотива от поведения.

Итак, потребность до «встречи «с предметом удовлетворения выступает лишь как условие и предпосылка возникновения действия. Для того, чтобы возникла актуальная ролевая установка, необходима «встреча» потребности с объективной ситуацией, содержащей условия ее удовлетворения. Следовательно, должна быть, во-первых, потребность правильно и адекватно выполнять роль в процессе игрового взаимодействия; во-вторых, необходима ситуация, которая содержит все возможные условия удовлетворения и реализации этой потребности. Для возникновения актуальной ролевой установки нужна их «встреча», в ходе которой

субъект убеждается в выборе наиболее целесообразного и возможного в данной ситуации действия – способа разрешения конфликта в ролевом поведении. После этой «встречи» разлитой, ненаправленный характер ролевой активности (проявляющийся в стандартных, не меняющихся ситуациях ролевого взаимодействия) сменяется устойчивой направленностью, что означает возникновение, актуализацию ролевой установки, ее мотивационно-целевого компонента.

Это особое состояние, характеризуемое готовностью к деятельности, направленной на этот предмет, Д.Н. Узнадзе называет модусом субъекта (напряжением его организма, готовностью). Эта готовность к деятельности, в том числе к ролевой деятельности, имеет огромное значение для успешного осуществления ролевого взаимодействия. Поэтому несомненную ценность для практики воспитания, развития личности, на наш взгляд, будут иметь исследования различных факторов, обусловливающих переход от фиксированной установки к состоянию актуальной готовности к действию, мотивационно-целевой составляющей в структуре социальной ролевой установки.

Исследование ролевого поведения, динамики его мотивов, социальных установок предполагает достаточно полное изучение множества факторов, например, характера и частоты пережитых в прошлом специфических ситуаций актуализации определенного мотива, важен анализ истории индивидуального развития [97; 98; 106]. Так, например, Х. Хекхаузен отмечает, что для генезиса мотива достижения имеет существенное значение, в какой степени и насколько рано ребенок начал систематически сталкиваться с ситуациями, в которых мать предоставляла ему самостоятельность и поддерживала ее [69].

Безусловно, прошлый опыт имеет значение для изменения социальной установки, однако, в первую очередь, следует выделить зависимость аттитюдов от более высоких уровней диспозиций, в том числе ценностных ориентаций личности, то есть необходимо учитывать систему социальных факторов, объективные социальные преобразования, условия взаимодействия потребностей и ситуаций их удовлетворения, а также становление активной внутренней позиции личности в результате ее социализации.

Изучать трансформации социальной установки можно только в контексте деятельности. Если социальная установка возникает в той или иной деятельности, ее изменение можно понять, только обратив внимание на преобразования в самой деятельности, например, на динамику отношений между мотивом и целью, что ведет к изменению личностного смысла, а значит, и социальной установки. Анализу данного положения посвящен следующий раздел работы. Для изучения факторов развития ролевого поведения представляет интерес исследование ролевого конфликта, связанного с затруднениями мотивационного плана.

2.3. Конфликт и роль. Мотивационно-конфликтная ситуация как фактор развития ролевого поведения

Реализация роли в поведении неизбежно сопровождается ролевыми конфликтами [80, 84, 86]. Под ролевым конфликтом понимается ситуация, в которой индивид, занимающий определенный статус, сталкивается с несовместимыми ожиданиями [11]. Таким образом, ролевой конфликт возникает в том случае, когда индивид оказывается не в состоянии выполнять требования, предъявляемые ролью.

Степень выраженности ролевого конфликта, его острота и глубина зависят от двух факторов: во-первых, степени различия между ролями по предъявляемым ими требованиям (чем больше общих требований, тем меньше ролевой конфликт); во-вторых, от степени строгости требований, предъявляемых ролями (чем строже и жестче определены требования ролей и необходимость их соблюдения, тем труднее уклониться от их выполнения, значит, тем серьезнее ролевой конфликт) [11].

Исследователи социальных ролей выделяют два типа ролевых конфликтов: межролевые и внутриролевые. К межролевым относят обычно конфликты, возникающие в ситуации одновременного исполнения индивидом чрезмерного множества разных ролей, когда он по разным причинам оказывается неспособным соответствовать всем требованиям, предъявляемым этими ролями. Это может наблюдаться в ситуации ограниченного времени, в случае недостающих возможностей и, наконец, в ситуации противоречивости этих требований.

Внутриролевые конфликты возникают в ситуации противоречивости требований, предъявляемых исполнителю роли различными социальными группами. Завышенные требования, предъявляемые к носителю роли представителями одной социальной группы, и заниженные требования представителей другой социальной группы или самого исполнителя роли вызывают подобный внутриролевой конфликт. Сюда же можно, по-видимому, отнести ситуацию завышенных требований к самому себе исполнителя социальной роли и неодобрения по этому поводу его непосредственного окружения, близких людей.

Таким образом, внутриролевые конфликты обычно обусловлены несовпадением во взглядах на права и обязанности, фиксируемые в роли, разных людей и социальных групп. В процессе взаимодействия эти противоречия роли на поверхности выступают в форме внешнего конфликта [85, 103]. Однако его выраженность будет зависеть от степени определения внутриролевого конфликта. Часто наблюдается обратная зависимость: чем сильнее внутриролевой конфликт у «виновника», тем больше он прилагает усилий для сглаживания внешнего

конфликта. Бывает и наоборот: чем менее выражен внутриролевой конфликт (то есть «виновник» таковым себя не считает), тем более безболезненно разрешится и внешний межролевой конфликт представителей разных ролей.

Исход ролевого конфликта в данном случае будет зависеть от способностей участников взаимодействия к адаптивности и вариативности социального ролевого поведения, а также от характера ролевых установок. Можно предположить, что моделируя ситуации ролевых конфликтов в ходе детской игры, учитывая при этом сильную игровую мотивацию ребенка, мы создаем благоприятные условия для развития адаптивного и вариативного ролевого поведения.

Ролевые конфликты представляют собой обычное явление в повседневной жизни. Однако в процессе детских игр они обычно не проявляются, так как ребенок, исполняя определенную роль (например, продавца), старается соответствовать требованиям, предъявляемым этой ролью. Кроме того, точность этого соответствия строго контролируется другими участниками игры. Поэтому, как только наблюдается то или иное отклонение от нормы кем-то из участников игры, детское общество возвращает «провинившегося» в рамки предписанного ему поведения.

Если создать в игре ситуацию не отклонения от нормы ролевого поведения, а лишь парциально усилить некоторые его личностные аспекты (привередливость «покупателя», любознательность «больного» и т.п.), то есть повысить требования к исполнителю противоположной роли (продавца, врача), это уже является предпосылкой ролевого конфликта, причем *конфликта мотивации поведения* («Как вести себя в данном случае с позиции продавца, ведь я *обязан* уметь обслужить любого покупателя?»).

Проблема, с которой сталкивается исполнитель роли, побуждает его к поиску способов разрешения ролевого конфликта. Чем раньше индивид столкнется с подобными проблемами и чем быстрее он научится их разрешать, хотя бы в процессе сюжетно-ролевой игры, тем более благоприятные условия создаются для развития адаптивности и вариативности социального ролевого поведения. Это связано с тем, что организация игр по типу мотивационно-конфликтных ситуаций, имеющих проблемный характер, способствует когнитивному, аффективному, волевому развитию, психическому развитию в целом.

Таким образом, развитие ролевого поведения в процессе сюжетно-ролевой игры возможно через активизацию фактора, характеризующего ситуацию реального ролевого взаимодействия – ее мотивационно-конфликтного характера.

Мотивационно-конфликтная ситуация содержит в себе внутренний и внешний конфликт. В ситуации внешнего межролевого конфликта и возни-

кающего обычно вследствие этого внутриролевого конфликта проявляется мотивационное воздействие ролевой установки. Последняя как мотивационное образование содержит внутри предписывающей составляющей субъективную и предикативную части, указывая как на предмет, так и на должное к нему активное отношение.

Внутренний мотивационный конфликт – это, с одной стороны, конфликт между предписывающей составляющей ролевой установки, предполагающей определенное активное отношение к объекту ролевого воздействия, и аргументирующей составляющей. Последняя подкрепляет предписывающую составляющую и усиливает внутриролевой конфликт. Это побуждает исполняющего роль задуматься над их соотношением и способствует возникновению нового мотивационного отношения (установки разрешить конфликт в условиях ролевого взаимодействия).

С другой стороны, усиливается конфликт, «борьба мотивов»: мотив поведения в соответствии с предписаниями исполняемой роли и мотив наиболее простого выхода из конфликтной ситуации – не путем поиска оптимальной формы поведения, а посредством ответной реакции, соответствующей характеру воздействия (на капризы покупателя нагрубить). Проявляется стремление разрешить конфликт не в конструктивной – более сложной, социально желательной форме, а в виде спонтанной ответной реакции. Следствием «борьбы мотивов» является (в силу воздействия игрового мотива, желания продолжать игру) возникновение *актуальной установки* на поиски средств разрешения конфликта.

Внешне ситуация характеризуется конфликтом сторон, участвующих в ролевом взаимодействии. Суть его выражается в том, что акцентирование правовой составляющей одной стороны конфликта (покупатель имеет право на качественный товар) неизбежно предъявляет более высокие требования к обязанностям другой стороны (продавец обязан обслужить покупателя, в том числе и привередливого).

И внутренний, и внешний конфликт, и внутриролевой и межролевой конфликты способствуют развитию *аргументирующей составляющей ролевой установки* и ее фиксации. В обычных условиях традиционного взаимодействия педагога с детьми в процессе сюжетно-ролевой игры (см. п.3.1), при отсутствии выраженного ролевого конфликта, она не получает должного развития. Это сопровождается снижением свойств адаптивности и вариативности ролевого поведения и проявляется в его типичности, стандартности, прямолинейности, шаблонности.

Сама ситуация взаимодействия взрослого с ребенком на сегодняшний день продолжает оставаться односторонне активной, когда ребенок занимает

позицию ведомого, усваивающего *предлагаемый* материал, не является творцом и искателем. Нельзя забывать о возможности тормозящего воздействия такого рода взаимодействия на характер формирующейся личности, что становится заметным в ролевом поведении субъекта в процессе профессиональной деятельности или семейных взаимоотношений.

Показательными в этом отношении являются результаты эксперимента, проведенного нами с работниками дошкольных учреждений. Педагогам предлагалось описать любой предмет, явление, событие. Это творческое задание вызвало у испытуемых состояние замешательства, неопределенности, многие обращались с вопросами к экспериментатору, стремясь получить какую-либо подсказку и действовать далее в заданном направлении.

Заметим, что стремление взрослого человека свести эту ситуацию анонимного исследования к учебной репродуктивной задаче является свидетельством привычки к позиции ведомого, контролируемого, оцениваемого на каждом шагу, направляемого взрослыми ребенка, привычки к традиционному, задаваемому «сверху» решению, ответу, поведению и другим формам ожидаемого реагирования. За этим отношением к воспринимаемому материалу вначале ученика, затем взрослого человека можно заметить в будущем ригидность социальной позиции, консерватизм роли.

Этот факт согласуется с данными описанного выше экспериментального исследования работников детских садов: если в инструкции упоминался какой-либо возможный объект (опишите, что *Вам* было бы интересно описывать, например, цветы – ландыши, тюльпаны и т.д.), подавляющее большинство обращалось к рассказу о цветах, причем ландышах и тюльпанах.

Не удивительно, что психолого-педагогическое воздействие, построенное по типу субъект – объектного, имеет результат репродуктивного характера. Результатом субъект – субъектного взаимодействия является продукт творчески преобразованный. Поэтому реализация нашего подхода к проблеме формирования ролевого поведения личности предполагает, в первую очередь, опору на принцип субъект – субъектного общения, когда оба участника ролевого взаимодействия выступают как равноправные субъекты воздействия.

Таким образом, мы подошли к возможности выделения в процессе анализа проблемы продуктивных и репродуктивных компонентов ролевого поведения. Эта градация основана на идее, развиваемой В.Я. Ляудис, А.М. Матюшкиным, А.Я. Пономаревым, О.К. Тихомировым и др. о двух типах деятельности и, соответственно, двух типах решаемых субъектом задач: творческих, продуктивных, и рутинных, репродуктивных.

Аналогично анализу данных понятий на примере деятельности можно

характеризовать репродуктивные формы ролевого поведения как повторяющиеся, стандартные, с неизменными мотивами, заранее определенными целями, известной последовательностью действий и операций по достижению цели. Продуктивные формы ролевого поведения предполагаются продуктивным характером ролевого взаимодействия в игровой мотивационно-конфликтной ситуации и представляют собой нестандартные, неформализованные, гибкие формы реагирования в процессе общения и разрешения возникающего конфликта. В этом случае возможно изменение мотивов, целей, действий, операций. К продуктивным формам ролевого поведения способны, как правило, личности с хорошим творческим потенциалом.

Таким образом, в процессе игровых мотивационно-конфликтных ситуаций ребенок приобретает необходимое умение находить способы разрешения сложных жизненных задач, возникающих в сфере ролевого общения. Он чувствует себя личностью, способной самостоятельно направлять свое поведение в адекватное оптимальным условиям взаимодействия русло, повышать планку соответствия «Я» и опыта.

Следствием является как позитивность восприятия и оценки *Другого* в переживаемой ситуации, так и уважительное отношение к самому себе. Отсюда – снижение тревожности ребенка, так как исчезает его оценка ситуации или *Другого* как угрожающего явления, отпадает необходимость прибегать к защитной реакции. Возрастает способность адекватно приспосабливаться ко всякого рода неожиданностям, ребенок чувствует свою психологическую защищенность и уверенность, ощущает внутреннюю комфортность и равновесие. Это необходимое условие актуализации его потенциальных возможностей, «роста личности» по К. Роджерсу.

Таким образом, при построении процесса взаимодействия по субъектно-субъектной форме психологического воздействия возможен переход от овладения внешней операционально-технической стороной поведения к развитию личностной (глубинной) составляющей ролевого общения. При этом активизируются интеллектуальные возможности ребенка, что связано с необходимостью поиска и выбора наиболее оптимальной формы ролевого поведения в данной ситуации.

Наконец, предлагаемая в процессе игры мотивационно-конфликтная ситуация ролевого взаимодействия *переживается и проживается* детьми как реальная, развивая при этом аффективную сферу. Таким образом, освоение разнообразных форм социального поведения в процессе ролевого взаимодействия интенсифицирует интеллект и эмоциональный потенциал личности. Это вполне согласуется с традициями отечественной психологии, выдвинувшей те-

зис об органическом единстве аффекта и интеллекта, сформулированного в работах Л.С. Выготского.

Остановимся вкратце еще на одной особенности мотивационно-конфликтной ситуации. Возникновение в сознании противоречивых ролевых установок побуждает субъекта к поиску путей их согласования. Он осознает ситуацию как необходимость выбора, осуществление которого приближает действия субъекта к одному мотиву и удаляет от другого. В связи с этим вспоминается предположение К. Обуховского об одном из принципов взаимосвязи установок и мотивов, который он назвал «механизмом исключения мотивов». Суть его заключается в том, что «установки *автоматически исключают* все мотивы, противоречащие одной из них или же большей их части, оставляя только мотивы, допустимые с точки зрения совокупности отношений личности» [50, с.53].

В ситуации внутреннего конфликта (к которой мы относим мотивационно-конфликтную ситуацию) при одновременном существовании противоречащих установок (социальных и асоциальных) возникают трудности в выборе мотива. Однако выбор мотива зависит не только от соотношения и особенностей социальных установок, связанных с данной ситуацией. Он обусловлен общественным опытом личности (часть которого приобретается в процессе предлагаемых мотивационно-конфликтных ситуаций ролевого взаимодействия), а также ее индивидуальными особенностями (например, образными компонентами психической деятельности, которые обеспечивают *представление* образа желаемого продукта действия и возможных направлений поведения в сложившейся конфликтной ситуации, то есть представление цели и средств ее достижения).

Решающее значение среди психических процессов, позволяющих предвосхитить образ поведения в изменяющихся условиях, имеет воображение. Учитывая тот факт, что дошкольный возраст является сензитивным для развития воображения и формирования социального ролевого поведения в процессе ведущей деятельности, мы рассматриваем воображение как фактор развития ролевого поведения и выделяем его значение, заключающееся в следующем: во-первых, в представлении цели поведения; во-вторых, в актуализации установочного действия и выборе мотива поведения.

2.4. Роль представления цели для возникновения установки. Установочное действие воображения как фактор ролевого поведения

Социальная установка может возникать на основе представления: так как установка (направленность деятельности) – это психологическое содержание взаимоотношений между потребностью и объективной действительностью, то на высоком уровне она может возникать в результате сознательно представленной сферы мотивации и объективной действительности.

Вопрос о роли цели в создании установки может иметь различные аспекты рассмотрения и, несомненно, требует серьезного изучения. Однако можно затронуть один интересный момент, не получивший пока должной разработки. Он касается роли актуализации образа будущего продукта действия, то есть роли представления цели. Цель в данном случае понимается не как предмет или вещь, находящаяся вне субъекта социального поведения, а именно «предмет потребности» (по А.Н. Леонтьеву), а как нечто, внутренне присущее субъекту, то есть идеальный образ будущего продукта действия. Рассмотрим вкратце этот вопрос, касающийся роли представления цели для возникновения установки.

Можно попытаться формировать установку на определенное поведение в роли через представление цели субъектом. Когда в сознании субъекта социального поведения возникает образ будущего продукта деятельности, он приступает к выполнению актов по осмыслению и оценке возможных последствий своей деятельности по достижению поставленной цели, то есть к анализу прямого, желаемого и побочного ее результатов. Это антиципация, или предвосхищение событий, нужных и ненужных ему, интересных или неинтересных для него. В случае, если указанные события он расценивает как имеющие для него интерес, значимость, то есть будущий продукт деятельности, оказывается для него важным и полезным, факт представления цели влечет за собой принятие субъектом решения выполнять данную деятельность, а затем реальное ее развертывание.

Таким образом, в воображении субъекта проигрывается будущее действие, оно как бы оживает, но в умственном плане, в предельно свернутом, сокращенном виде. Это действительно действие, так как оно имеет определенный результат, а именно некий продукт, представленный в идеальном плане и в самых общих чертах. Если возникло представление результата возможного действия, субъект – хотя бы на мгновение – получает удовольствие (или неудовольствие) от возникшего образа предстоящего события. Представляемое действие подкрепляется и фиксируется в виде намерения выполнить соответствующее реальное действие, то есть в виде установки.

При наличии соответствующих условий человек начинает реально гото-

виться к действию. Представление о цели может, в конечном счете, привести к действию, поскольку при этом возникает и фиксируется установка как цель, «целевая установка» (по А.Г. Асмолову). Таким образом, социальная установка может вырабатываться на основе воображаемой ситуации. Следовательно, воображение может рассматриваться как фактор развития социального ролевого поведения: представляя ситуацию, индивидуум планирует свои действия и развивает активность в определенном направлении – к представляемой цели, как образу того результата, который должен быть достигнут.

В процессе восприятия мотивационно-конфликтной ситуации ролевого взаимодействия воображение помогает дополнить недостающие звенья в цепочке последовательных этапов поведенческого акта. Представление последовательности развития ситуации в воображении при условии эмоционального подкрепления (эмоционального переживания) стимулирует поведение человека. Следует отметить, что первоначальным источником активности субъекта является потребность, проявляющаяся в конкретной ситуации.

При наличии потребности данная ситуация мобилизует субъекта поведения, то есть вызывает готовность к адекватному действию – соответствующую установку, которая «как бы реализует единство отраженных в целостном состоянии индивида его потребности и данной ситуации» [49, с. 7]. Чтобы активность, обусловленная потребностью, реализовалась в форме конкретного поведенческого акта, ситуация должна содержать и другие предпосылки возникновения установки на соответствующее поведение. Так, в качестве движущей силы (или фактора) возникновения установки на определенную форму поведения ситуация должна содержать проблему, противоречие, конфликт.

Когда взрослый занят конкретной трудовой деятельностью, установочное действие воображения проявляется в том, что отражая объективную ситуацию, он планирует действия в определенном направлении и продвигается к некоторому результату своего труда. В игровой деятельности ребенка, который осознает нереальность происходящего, воображение тем не менее выступает также в форме фактора, стимулирующего установочное действие в ролевом поведении. Анализ мотивационно-конфликтной ситуации в плане воображения вызывает установку на совершенно определенное поведение в конкретной роли, поскольку ребенок хотя и понимает нереальность происходящего, но *относится как к желаемой реальности.* Именно отношение его к игровой ситуации ролевого взаимодействия как к желательно-возможной реальной вызывает определенную ролевую установку.

Психологические условия выработки установки на основе воображаемой ситуации, в процессе произвольного представления воздействий отличающих-

ся по весу объектов (при восприятии ситуации, не соответствующей воображаемой) были исследованы в лабораторном эксперименте и описаны в работах Р.Г. Натадзе [49]. Вопрос о социально-психологических аспектах, факторах актуализации ролевой установки в социальном поведении в процессе естественного эксперимента формирующего характера представляет собой практически неисследованную область психологического знания.

Восприятие мотивационно-конфликтной ситуации, как и процесс восприятия в целом, носит категориальный характер («продавец» в игре воспринимается детьми как представитель реальной категории продавцов магазина). Установочное действие воображения в процессе восприятия субъектом мотивационно-конфликтной ситуации проявляется в актуализации установки на разрешение конфликта и поиске средств его преодоления. При этом восприятие игровой ситуации, хотя и довольно условной, но реальной в ее сенсорной данности обеспечивает чувственную, эмоциональную реакцию на наглядно воспринимаемое.

Реакция субъекта начинается с категориальной отнесенности наблюдаемого факта поведения игрового персонажа к определенной области ролевого поведения. Однако категориальность восприятия мотивационно-конфликтной ситуации осложняется ее противоречивостью: продавец должен внимательно и вежливо обслужить покупателя, но поведение покупателя, оказывается, может отклоняться в ту или иную сторону от канонов ролевого стандарта.

Итак, «продавец» оказывается в ситуации, когда, исполняя определенный стандарт ролевого поведения, он должен быть готов к нестандартному поведению «покупателя». У ребенка, исполняющего роль продавца, формируется установка не просто на стандартное, правильное исполнение своей роли, но *установка на ее реализацию в неопределенных, меняющихся условиях* (неопределенность условий означает, в данном случае, неоднозначность поведения исполнителей других ролей).

Отметим специфичность чувств, вызываемых мотивационно-конфликтной ситуацией в ролевой игре: чувства являются настоящими, реальными, хотя переживаются не столь глубоко, как в жизни, в реальной ситуации конфликта, не имеют личностной окраски, сознательны и произвольны, регулируются интеллектом.

Таким образом, *психологическая основа принятия роли и реализации ролевого поведения заключается в выработке соответствующей воображаемой игровой ситуации установки.* Отсюда можно предположить, что эффективность принятия роли и реализации ролевого поведения коррелирует с уровнем развития способности актуализировать установку на ролевое поведение в определенной воображаемой игровой ситуации и, соответственно, с уровнем разви-

тия воображения.

Результаты нашего предварительного исследования, проведенного с целью изучения возможностей применения методов внушения для актуализации готовности к учебной деятельности, показали существенный прирост эффективности деятельности групп испытуемых, обучающихся машинописи (так, например, увеличение количества просмотренных знаков корректурной пробы в экспериментальной группе составило 39,3%; средняя скорость печатания возросла на 20,8% [66, с. 62]. Анализ статистических гипотез подтвердил достоверность этого увеличения [66, с. 51–56, с.64], которое в нашем исследовании явилось следствием актуализации установки на учение.

Учитывая результаты указанного исследования, показавшего возможности механизма установки в повышении эффективности деятельности, мы предположили в данной работе, что принятие роли, развитие и реализация ролевого поведения связаны со способностью актуализировать установку на основе воображения в мотивационно-конфликтной ситуации взаимодействия. Актуализация установки является важнейшей составляющей механизма развития ролевого поведения личности.

Установка приближает ситуацию ролевого взаимодействия к исполнителю, обуславливая внутренне состояние готовности, необходимое субъекту в мотивационно-конфликтной ситуации. Для анализа нашей проблемы важно то, что при достижении этого психофизически целостного состояния человека можно легко найти соответствующие «приспособления», так что это состояние проявляется не в одних и тех же «штампованных» движениях, а в разнообразных движениях, являющихся естественным проявлением состояния изображаемого в игре лица.

Последнее суждение можно проиллюстрировать на примере анализа деятельности актера, проделанном Р.Г. Натадзе: «... задача артиста не в *нахождении* движений..., а в создании соответствующей *установки* у человека-актера, которая уже с убедительной для зрителя естественностью выльется в *различных варьирующих* движениях» [49, с. 165].

В этом отношении установочное действие воображения в мотивационно-конфликтных ситуациях игрового взаимодействия дошкольников аналогично по характеру методу системы К.С. Станиславского – методу подачи «задач», когда установка вызывается задачей, поставленной перед актером – сравнить определенные объекты, рассказать о прошедшем дне, окружающих людях, о причине воображаемого шума в вестибюле, показать нанизывание воображаемого жемчуга в ожерелье и др.

Задача мобилизует субъекта соответствующим образом: создает в нем

потребность, на основе которой в соответствии с данной или воображаемой ситуацией возникает определенно направленная установка. Отличие нашего экспериментального метода в том, что задачу или цель ставит перед собой сам субъект социального поведения, вернее, она заключена в содержании воспринимаемой мотивационно-конфликтной ситуации и опосредованно, посредством анализа конфликта и возможных средств его разрешения формулируется субъектом ролевого поведения.

При этом общим механизмом развития ролевого поведения выступает интериоризация ролей: от внешне данной проблемы, заключенной в конфликтной ситуации, предполагающей ряд способов ее разрешения в процессе взаимодействия с другими участниками игры, в соответствии с внешне заданными в роли нормами и правилами поведения, ребенок выбирает наиболее оптимальную с точки зрения адаптивности вариативную форму реагирования. Если он внутренне принял задачу данной ситуации, цель поведения, определяемую характером роли, то есть актуализировал установку в соответствии с данной целью, он сумеет определить в экспериментальной ситуации естественный способ поведения в данной роли.

При этом возникает мотив как конкретное побуждение к действию. Мотив как осознанное побуждение для определенного действия, собственно, и формируется по мере того, как человек учитывает, оценивает, взвешивает обстоятельства, в которых он находится и осознает цель, которая перед ним встает; из отношения к ним и рождается мотив в его конкретной содержательности, необходимой для реального жизненного действия [58, 59]. Как и С.Л.Рубинштейн, Д.Н.Узнадзе также считает, что смысл мотивации заключается именно в этом: отыскивается и находится именно такое действие, которое соответствует основной, закрепленной в жизни установке личности [65].

Этот процесс является закономерным, имеет определенную последовательность: по С.Л. Рубинштейну, личность в процессе своего развития постепенно приобретает все большую цельность, единство, устойчивость, целостность, интегративность [59].Отдельные ее проявления, выступающие в начале своего развития как психические состояния, становятся при определенных условиях характерными чертами личности. Это возможно в том случае, когда сформированы способы решения определенного типа задач, специфичные для данного возрастного периода. Нахождение отдельных, эффективных способов решения возникающих задач постепенно закрепляется в форме психологических механизмов, стратегий и тактик, а затем и в виде обобщенных черт личности.

При этом личностные свойства (и образующие их динамическую структуру психологические стратегии и тактики), сформировавшиеся в свое время на

той или иной стадии, продолжают развиваться дальше, но уже на другом уровне, под влиянием генетически более поздних личностных образований. Переходя на уровень конкретного описания последовательности возникновения побуждения к определенной форме социального ролевого поведения, можно представить ее следующим образом: сначала причина поведения, трансформированная в переживаемую потребность, выступает перед субъектом как жизненная задача, создающая готовность к поисковому поведению.

В дальнейшем в процессе своего опредмечивания потребность превращается в мотив поведения, а система потребностей в предметах, средствах и способах ее удовлетворения - в отношение к миру, на основе которого выбираются цели, средства и действия, создается смысл действий [31], формируется готовность к определенной форме социального поведения и побуждение к ней.

Это внутреннее психическое действие, которое В.А. Иванников называет мотивационным действием [31], в привычных условиях автоматизируется и переходит в привычку (мотивационную установку, или смысловую установку, по А.Г. Асмолову). При этом некоторые внутренние операции сокращаются и возникает иллюзия «одномоментного включения деятельности имеющимся мотивом».

В конфликтной ситуации разнонаправленных тенденций исследователи выделяют несколько способов трансформации побуждения через изменение смысла действий: например, сознательное усиление или ослабление привлекательности предмета или действия [39; 67, 68], анализ, прогнозирование и эмоциональная оценка последствий действия [39; 64; 67, 68], попытка разрешить «борьбу мотивов» поиском компромисса [39] и др. Наиболее оптимальным в нашей мотивационно-конфликтной ситуации ролевого взаимодействия является способ изменения смысла действий через переоценку ситуации, ее переосмысление, осознание необходимости активного действия, изменения мотива, достижения компромисса конфликтующих мотивов посредством ориентации на ролевые предписания, ролевые ожидания, возможные вариации форм ролевого взаимодействия.

Практическую реализацию данного способа предваряет представление его в воображении, которое, при условии активного отношения субъекта к представляемому содержанию, выступает в качестве важного фактора социального ролевого поведения и участвует в деятельности, взаимоотношениях людей, прежде всего посредством актуализации социальных установок. Активное отношение субъекта к представляемому содержанию игрового ролевого взаимодействия может иметь как непроизвольный, так и произвольный характер и обеспечивается заинтересованностью, увлеченностью участников игры ее сюжетом и содержанием, а также другими мотивационными образованиями.

Выводы по второй главе:

1. Способность к адекватной обратной связи является важнейшей составляющей в структуре профессионально значимых качеств педагога, необходимой для реализации социальной функции. Адекватная обратная связь нужна не только ребенку, но и самому педагогу. Она является предпосылкой познания воспитателем себя и других людей (коллег, воспитанников, их родителей). Педагогический коллектив не может осуществлять полноценную совместную деятельность, воспитание и развитие личности ребенка, если не установлен контакт между воспитателями, включенными в эту деятельность, и не будет достигнуто между ними должное взаимопонимание. Для того, чтобы быть успешным, общение предполагает наличие обратной связи.

2. Малая информативность обратной связи в педагогическом коллективе делает ее неконструктивной и, как следствие, общение между воспитателями является поверхностным, а значит, и знание друг о друге, о себе, о другом человеке – неполным и неглубоким. Реципиент не получает реальных сведений о том, как его воспринимает коммуникатор обратной связи. Отсутствие полной информации у воспитателя о производимом впечатлении на окружающих может стать сдерживающим фактором в общении педагога как с коллегами, родителями, так и с детьми, что отражается на социальном развитии ребенка.

3. Высокая информативность обратной связи в группе психологов по сравнению с группой воспитателей обусловлена спецификой деятельности психологов, профессиональными особенностями межличностного восприятия, которые позволяют более тонко и глубоко анализировать поступки и поведение людей, более осознаным отношением к эксперименту.

4. Фактором развития ролевого поведения как такового, на наш взгляд, выступает мотив. Должна быть, во-первых, потребность правильно и адекватно выполнять роль в процессе игрового взаимодействия; во-вторых, необходима ситуация, которая содержит все возможные условия удовлетворения и реализации этой потребности. Для возникновения актуальной ролевой установки нужна их «встреча», в ходе которой субъект убеждается в выборе наиболее целесообразного и возможного в данной ситуации действия – способа разрешения конфликта в ролевом поведении. После этой «встречи» разлитой, ненаправленный характер ролевой активности (проявляющийся в стандартных, не меняющихся ситуациях ролевого взаимодействия) сменяется устойчивой направленностью, что означает возникновение, актуализацию ролевой установки, ее мотивационно-целевого компонента.

5. Развитие ролевого поведения в процессе сюжетно-ролевой игры возможно через активизацию фактора, характеризующего ситуацию реального ро-

левого взаимодействия – ее мотивационно-конфликтного характера. Проявляется конфликт как «борьба мотивов»: мотив поведения в соответствии с предписаниями исполняемой роли и мотив наиболее простого выхода из конфликтной ситуации – не путем поиска оптимальной формы поведения, а посредством ответной реакции, соответствующей характеру воздействия, в виде спонтанной ответной реакции. Следствием «борьбы мотивов» является (в силу воздействия игрового мотива, желания продолжать игру) возникновение *актуальной установки* на поиски средств разрешения конфликта, что способствует развитию *аргументирующей составляющей ролевой установки*. В обычных условиях традиционного взаимодействия педагога с детьми в процессе сюжетно-ролевой игры, при отсутствии выраженного ролевого конфликта, она не получает должного развития. Это сопровождается снижением свойств адаптивности и вариативности ролевого поведения и проявляется в его типичности, стандартности, прямолинейности, шаблонности.

6. Решающее значение среди психических процессов, позволяющих предвосхитить образ поведения в изменяющихся условиях, имеет воображение. Учитывая тот факт, что дошкольный возраст является сензитивным для развития воображения и формирования социального ролевого поведения в процессе ведущей деятельности, мы рассматриваем воображение как фактор развития ролевого поведения и выделяем его значение, заключающееся в следующем: во-первых, в представлении цели поведения; во-вторых, в актуализации установочного действия и выборе мотива поведения.

7. Учитывая результаты наших исследований, показавших возможности механизма установки в повышении эффективности деятельности, мы предположили в данной работе, что принятие роли, развитие и реализация ролевого поведения связаны со способностью актуализировать установку на основе воображения в мотивационно-конфликтной ситуации взаимодействия. Актуализация установки является важнейшей составляющей механизма развития ролевого поведения личности. Следует подчеркнуть, что установочное действие воображения характеризуется индивидуальными различиями, что проявляется в реальном поведении исполнителей ролей, однако в целом способность к адаптивному, вариативному ролевому поведению упражняема: в результате систематически организуемых игр по намеченной нами программе все дети в той или иной степени оказались способными актуализировать фиксированную установку на вариативность в ролевом поведении.

Глава III.
РАЗВИТИЕ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ГРУППОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Процесс развития ролевого поведения представляет собой реализацию индивидуальностью своей социальной сущности в форме интегрального единства средств ролевого взаимодействия посредством складывающегося в онтогенезе уникального способа присвоения и экстериоризации системы социальных отношений. Интеграция средств и способов ролевого взаимодействия является закономерным явлением в ходе развития социального поведения личности, непосредственно взаимосвязанным с интеграцией психики в целом.

Среди показателей, характеризующих качество интериоризации и экстериоризации опыта ролевого поведения, выделяются уровень и адекватность отражения индивидом наиболее значимых ситуаций ролевого взаимодействия, социальной действительности в целом. *Индивидуальность* ролевого поведения проявляется в специфике вариантов исполнения роли, особенностях динамики отражения ролевых взаимоотношений в процессе коммуникации, в отношении к правам и обязанностям, вытекающим из роли, доминирующих ролевых ориентациях, в содержании деятельности и общения.

Процесс развития ролевого поведения характеризуется единством *интеграции и дифференциации.* Интегративность роли и поведения проявляется в отнесении индивидом выбора форм ролевого поведения в разнообразных ситуациях к некоторым нормативным детерминантам поведения, причем направление выбора определяется внутренними мотивами субъекта, характеризующими личностный смысл данного выбора. Интеграция роли и поведения связана с уровнем адаптивности социального ролевого поведения, дифференциация же в большей мере характеризуется потенциальными возможностями субъекта к вариативности социального ролевого поведения.

Развертывание противоречий в ситуации ролевого взаимодействия и их разрешение определяет *динамичность* ролевого поведения: внешне наблюдаемое негативное кризисное состояние процесса ролевого взаимодействия сопровождается постепенным созреванием внутренних условий для перехода личности на новый уровень ролевых взаимоотношений. Повышается степень идентификации с ролью, ролевыми предписаниями и ролевыми ожиданиями, что благоприятно сказывается на выборе оптимальной формы ролевого поведения, способствует самоутверждению личности, ее дальнейшему развитию.

В свою очередь, это сопровождается нормализацией отношений субъек-

тов ролевого поведения, позитивно влияет на состояние удовлетворенности ситуацией ролевого взаимодействия, обеспечивая дальнейшую готовность (установку) личности к решению разнообразных задач, возникающих в процессе ролевого общения.

Большинство людей сталкивается с проблемами, которые иногда кажутся им неразрешимыми. Со многими аналогичными проблемами может научиться справляться и ребенок, проигрывая их в процессе сюжетно-ролевых игр. Игра дает средства для разрешения конфликтов и проявления чувств. Ребенок, научившийся с детства преодолевать препятствия и разрешать проблемные, конфликтные ситуации, обычно вырастает человеком, способным осуществить свои идеи и права, реализовать возможность быть свободным и независимым в выборе.

3.1. Игровое взаимодействие педагога с детьми в процессе деятельности

В работах ведущих представителей отечественной психологии Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, Д.Н. Узнадзе, Б.Г. Ананьева, А.Г. Ковалева и др. обоснована зависимость внутренней психологической структуры личности от структуры ее практической деятельности и общественных отношений.

Отсюда закономерный вывод: для того, чтобы понять и изучить интересующие нас стороны процесса развития личности, надо по возможности воссоздать в деятельности совокупность отношений конкретной индивидуальности. Для этого необходимо знание закономерностей развития того или иного вида деятельности, раскрытие *внутреннего психологического содержания человеческой деятельности*.

При взаимодействии педагога с детьми дошкольного возраста ведущей является ориентация взрослого на игровую деятельность. Это означает, что воспитатель должен уметь не только выявлять внутреннее психологическое содержание сюжетно-ролевой игры как ведущей деятельности данного возрастного периода, но внести игру в любую другую деятельность ребенка: изобразительную, лепку, конструирование и др., уметь *обыграть любую конфликтную ситуацию в процессе общения с детьми,* то есть следовать положению об игровом взаимодействии с дошкольниками в процессе деятельности. Нельзя недооценивать значения игры для данного возраста, оно отражает психологическую закономерность развития. Какова же педагогическая реальность?

В последнее время в школах увеличивается число детей с низким уровнем произвольности общения, других видов деятельности и ролевого поведе-

ния, не понимающих поставленных задач, не умеющих действовать во внутреннем плане, испытывающих затруднения в учебе, межличностных отношениях. Их обучение и воспитание сопряжено с большими трудностями. В связи с этим мы решили выяснить, какое внимание уделяется в детских садах развитию сюжетно-ролевых игр, в которых и происходит формирование произвольности поведения.

Для решения поставленной задачи использовались следующие методы: методика одномоментных срезов структуры группы в свободном общении для выделения устойчивых и относительно устойчивых детских игровых объединений, наблюдение в естественных условиях игры на участке детского сада и в игровой комнате, эксперимент, беседа, анкетирование. Объектом исследования были дети подготовительных групп детских садов.

В ходе наблюдения установлено, что в группах возникает 5–6 устойчивых игровых подгрупп. Дети обычно не стремятся организовывать сюжетно-ролевые игры, они играют в настольные игры, бегают друг за другом, гуляют по группе и т.д. Во время прогулок сюжетно-ролевые игры также не развертываются: девочки катаются с горки, мальчики бегают по участку, валят друг друга в снег, иногда дети подходят к забору и наблюдают за прохожими. Воспитатели при этом не стремятся организовывать игры, предпочитают общаться друг с другом.

Психолог провел эксперимент. Каждый день в группу приносились дополнительные атрибуты к тем играм, которые оформлены в группах, предлагались предметы, которые могли бы послужить заменителями недостающих игрушек. Необходимо было выяснить, натолкнут ли они на мысль организовать игру, принять определенные роли. Мальчиков эти предметы обычно не интересовали, они возвращались к настольным играм и другим своим занятиям.

Девочкам новые игрушки нравились, они не выпускали их из рук, передавали друг другу, обменивались, аккуратно раскладывая среди старых атрибутов к играм, снова брали. На вопрос: «Что с ними можно делать?» дети отвечали: «стричь», «измерять температуру», «смотреться». Ответов «можно играть», «Давайте поиграем!» не было. Желание играть возникало редко. Можно сделать вывод, что у детей не сформировано умение самостоятельно организовывать игры, выбирать сюжеты, развивать их. Дети нередко не умеют самостоятельно брать на себя роли.

Далее, на третьем этапе работы, игры нами уже организовывались, то есть детям предлагались сюжеты, распределялись между ними роли. В процессе игры подсказывалось дальнейшее развитие сюжета. Например, для первой игры предлагался следующий сюжет: «Дочь без разрешения взяла уксус. Уксус попал в глаза. Надо срочно попасть в больницу, промыть глаза». Предполага-

лось, что дети, поняв экстремальность ситуации, будут действовать динамично, энергично, а в играх проявятся все компоненты игровой деятельности. Однако дети главным образом манипулировали с предметами, ролевые отношение не развивались. Позитивный момент заключался в том, что дети хорошо использовали предметы-заменители.

Игровым группам поочередно предлагались и сюжеты, содержащие мотивационно-конфликтные ситуации, например: «Продавщице надо срочно идти за ребенком в детский сад. Она закрывает магазин, рабочий день окончен. А другой маме нужно срочно купить яблок для пирога, у нее тесто готово. Вторая мама тоже спешит».

В этих играх ролевые отношения развивались вяло, дети проявляли мало фантазии. Реплики состояли из 2–3 слов. Ролевые взаимоотношения отличались низкой эмоциональностью.

Иногда наблюдалось глубокое вхождение в роль, характеризующееся нежелательными формами поведения. Например, Лариса С. так вошла в роль, что перед нами возник образ классической продавщицы отрицательного типа: пренебрежительный тон, вызывающая поза, визгливый голос.

Продавец: «Магазин закрыт!»

Покупатель: «Дайте, пожалуйста, яблок. Мне очень нужно!»

Продавец: «Мне какое дело! Вот еще! Закрыто-закрыто!»

Экспериментатор: «Тебе ведь очень нужно, проси!»

Покупатель: «Мне очень нужно яблок!»

Продавец: «Ну что за народ! Сколько ни говори, все свое, все свое! Дочка в садике плачет! не дам ничего. Уходите!»

Покупатель: «Я пошла».

Продавец: «Уф, наконец-то. Не понимает, что ли?!»

Объединяя несколько сюжетов, мы привлекали к игре всех детей, находящихся в группе. Во время наблюдения за игрой было отмечено, что контакты между детьми сводились в основном к конкретным обращениям, указаниям и замечаниям по поводу действий сверстника (дай, смотри, подвинься...). Причем эти контакты били эмоционально бедными и ситуативными. Действия осуществлялись как бы автоматически, без ролевых обращений. Вживания детей в роль не наблюдалось. Это было заметно и при разыгрывании детьми любимых игр.

Итогом наших наблюдений за сюжетно-ролевыми играми старших дошкольников явился вывод о том, что ведущая деятельность этого возраста в исследуемых группах не получила должного развития. Дети не всегда умеют самостоятельно выбрать сюжет, не умеют творчески развивать игру, часто не доводят ее до конца. Ролевые отношения представлены очень слабо, эмоцио-

нально очень бедны. Высокий уровень развития игровой деятельности показали лишь 53 ребенка, что составило 16,6%. Уровень выше среднего – 22%, средний – 17,4%, ниже среднего и низкий – 44% детей.

Цифры удручающие: 44% детей не готово к школе. Они не способны самостоятельно организовывать свою деятельность, понимать поставленные перед ними задачи, принять роль и реализовать ее в разнообразных ситуациях ролевого взаимодействия. При обучении такие дети будут испытывать большие затруднения. Отсюда в будущем раздражительность, резкость как средство самозащиты, негативное отношение к учителям и одноклассникам. Причины появления в средних и старших классах неуспевающих и трудных детей отчасти надо искать в особенностях развития в дошкольном возрасте, непосредственно зависящих от уровня развития детской деятельности, прежде всего ведущей – сюжетно-ролевой игры.

Результаты, полученные в ходе наблюдений за детскими играми, обескуражили. Воспитатели обычно не пытаются организовать сюжетно-ролевые игры. Наблюдая за игрой детей, педагог не анализирует ход ее изменения, в результате не замечая издержек в ее развитии. Такой анализ предполагает контроль за уровнем сформированности игровой деятельности, основных элементов ее структуры (использования ребенком предметов-заменителей, выполнения им игровой роли и вытекающих из нее правил поведения).

Иллюстрация данного положения приводится на примере игры «Магазин». Игра происходит без участия взрослого. В такой деятельности проявляется «зона актуального развития» (по Л.С. Выготскому).

У входа в отдел выстраивается очередь. Продавец обращается к первому покупателю: «Что Вам?». Тот перечисляет продукты, интересуется ценами, выплачивает необходимую сумму, забирает сдачу и отходит от прилавка. Второй покупатель слышит тот же вопрос, сообщает подробный перечень приобретаемых товаров, получает их. Далее следует знакомая операция с деньгами и к прилавку подходит следующий.

При наблюдении за этой игрой можно заметить, что ситуация с каждым новым покупателем в целом повторяет предыдущую. Игра протекает несколько однотипно и на следующий день, и через неделю и далее.

Выполненный нами анализ данного явления показывает, что в развитии деятельности намечается этап возникновения штампов, шаблонов, выражение стереотипных позиций противоположных ролей Продавец – Покупатель. В качестве основной стороны воспроизводимого содержания выступает демонстрация действий с предметами, что, как известно, характеризует игру ребенка дошкольного возраста. Следовательно, деятельность задерживается в своем раз-

витии. Это, безусловно, приводит к снижению уровня и динамики развития психических явлений, значительно усложняя переход к следующему возрастному периоду.

Таким образом, педагогу обычно не свойственно стремление осуществлять психологический анализ содержания ведущей деятельности, закономерностей ее развития. Это подтвердили результаты анкетирования, проведенного нами в детских садах, в котором приняли участие 423 педагога. Наибольший интерес представляют ответы на вопрос: «Выделите, пожалуйста, три вида деятельности из десяти перечисленных ниже, которые имеют наибольшее значение для психического развития ваших воспитанников (распределив их по местам по значимости для развития – первое, второе, третье и т.д.): лепка, рисование, чтение художественной литературы, беседа, работа над поделками, сюжетно-ролевые игры, заучивание песен, спортивные игры, отгадывание загадок, аппликация.

Из десяти видов деятельности, которые оказывают влияние на развитие детей, 41% воспитателей отдали предпочтение чтению художественной литературы (выдвинув его на первое место), 29% педагогов наиболее важное значение уделяют беседам с детьми, и лишь 22% – сюжетно-ролевой игре. Таким образом, приведенные результаты подтвердили наше представление о том, что незначительный процент воспитателей детского сада руководствуется в процессе взаимодействия с детьми знанием закономерностей психического развития ребенка в процессе ведущей деятельности.

С целью проверить предположение о том, что реализовать на практике знание о психологических закономерностях развития в деятельности удается еще меньшему числу воспитателей, проведено анкетирование с сотрудниками семи роновских детских садов (деятельность которых, как известно, находится в зоне постоянного контроля методической службы РОНО).

Педагогам было предложено ответить на вопрос «Какими тремя видами деятельности из десяти перечисленных Вы чаще всего занимаетесь с детьми, чему отдаете предпочтение? Цифру 1 поставьте, пожалуйста, против названия деятельности, которой Вы отдаете наибольшее предпочтение, цифры 2 и 3 против тех, которые для Вас менее предпочтительны». Сюжетно-ролевые игры отметили только двое из 62 опрошенных, причем игре отведено лишь второе и третье места.

Основную причину такого отношения педагогов к ведущей деятельности детей данного возраста подтвердили ответы воспитателей на другие вопросы анкеты. Например, на вопрос « Каковы роль и значение сюжетно-ролевых игр в развитии и воспитании детей?» были получены следующие ответы:

Организовать детей, знакомить с окружающим миром, уметь играть со сверстниками дружно;

Игра имеет огромное значение. Вся деятельность заключается в игре. Развиваются чувства смелости, взаимопонимания, уступчивость, доброта, уважение и любовь к окружающим, забота, внимание, вежливость.

Игра развивает речь, воспитывает уважение к труду, учит общаться.

Игры помогают в выборе будущей профессии. Эти игры занимают детей.

Имеют огромное значение.

Ознакомление с окружающим, предметами быта, развитие мышления, воспроизведение в игре норм поведения взрослых.

В игре развиваются игровые умения. Дети многое узнают об окружающем мире, о профессиях. Развиваются ум, воображение. Дети получают нравственное воспитание.

Развиваются речь, мышление, координация движений.

Сюжетно-ролевые игры расширяют представления детей об окружающем мире, учат общаться и т.д.

Как видим, есть ответы более удачные, есть менее удачные. Бесспорно одно: ни у одной из обследованных воспитательниц нет *точного, конкретного* понимания значения игр, нет *глубокого осознания* важности их в развитии детей.

Это первая, на наш взгляд, причина низкого уровня развития сюжетно-ролевой игры в детских садах.

Вторая причина заключается в том, что промышленность выпускает мало игрушек для сюжетно-ролевых игр, а те, которые есть, стоят недешево. В результате все атрибуты приходится делать самим и в основном из бумаги и ваты. Чтобы сохранить игрушки, воспитатели не дают их детям, не организовывают игр. «У нас проверяют не умение детей играть в сюжетно-ролевые игры, а оформление игр», – говорили воспитательницы.

Следующая причина в том, что современные дети имеют возможность одностороннего наблюдения за деятельностью и взаимоотношениями взрослых и в своих играх им нечего моделировать. С матерью ребенок общается лишь по дороге в детский сад и обратно, в остальное время – «мне некогда, поиграй сам!». С отцом общение по выходным. Родители работают в нескольких местах и постоянно озабочены товарно-денежными отношениями. Ребенок представлен самому себе и «общается с телевизором», «поглощая» детективы, фильмы ужасов, «мыльные оперы». В результате дети играют «В Марию».

Низкий уровень развития игр воспитательницы иногда еще объясняют тем, что из-за отсутствия нянь они вынуждены работать по совместительству и на игры с детьми у них не хватает ни времени, ни сил. Наконец, оплата труда

(особенно в ведомственных садах оборонных предприятий, которые доходов не получают и выдают сотрудникам мизерную зарплату с задержками) энтузиазма в работе не порождает.

Вместе с тем, как подтверждают наши исследования роновских детских садов, где материальное положение сотрудников относительно нормализовалось, развитию сюжетно-ролевых игр уделяется мало внимания. Следовательно, главная причина не в нехватке времени, а в недооценке значения сюжетно-ролевых игр для социального развития личности, роли деятельности в развитии субъекта социального, в том числе ролевого, поведения.

Отличительной чертой социально-психологических исследований, развернувшихся на данном этапе в отечественной науке, является переход на позиции деятельностного подхода [17; 37]. С позиций последнего ролевое поведение в дошкольном возрасте можно рассматривать как условно-ролевую деятельность с определенными объектом и субъектом, содержанием и средствами, продуктами и связями с другими видами деятельности. Такое понимание объясняется рядом моментов.

Один из них заключается в том, что основными компонентами деятельности взрослого в процессе исполнения роли, характеризующими ее усвоение, являются такие составляющие, как, во-первых, общественно заданные образцы деятельности и взаимодействия; во-вторых, «предметное поле» реализации этой деятельности. Оно определяется функцией группы и условиями реализации данной функции, состоит из деятельностей отдельных членов группы.

В структуре первого компонента выделяются две подструктуры:

- операционно-целевая подструктура деятельности (ее инструктивно-техническая предпосылка), которая включает эталоны успешных действий с описанием объектов, используемых в процессе деятельности, и их функций, последовательности инструментальных действий;

- нормативно-ценностная подструктура (социально-культурная предпосылка деятельности): средства обоснования, оценивания целей и способов деятельности, в том числе указания общественно значимых проблем, которые она может разрешить, этических и эстетических идеалов и правовых норм.

Условность ролевой деятельности дошкольника, развивающейся в процессе сюжетно-ролевой игры, связана с иными содержанием и характером представленности перечисленных компонентов. В игре предполагается развитие психологических предпосылок их реализации. Она не дает инструментальных навыков, конкретных умений, необходимых при исполнении той или иной роли.

Функция и назначения игрового действия, по С.Л. Рубинштейну, в том, что в игре действия являются, скорей, выразительными и семантическими ак-

тами, чем оперативными приемами. Они должны, скорее, выразить заключенный в побуждении, в мотиве смысл действия, отношение его к цели, чем реализовать эту цель в виде вещного результата [60]. В игре существенен не предметно-вещный, а предметно-человеческий аспект действия, отношение человека к предмету и, соответственно, предмета к человеку [60].

Тем не менее, несмотря на условный характер игрового действия, его значение трудно переоценить. На наш взгляд, оно, прежде всего, в том, что отмечал С.Л. Рубинштейн: чувства, желания, замыслы той роли, которую выполняет играющий – это его чувства, желания и замыслы, поскольку роль, в которую он воплотился – это он сам в новых, воображаемых условиях. Воображаемы только условия, в которые он себя мысленно ставит, но чувства, которые он в этих воображаемых условиях испытывает, – это *подлинные* чувства, которые он действительно испытывает [59]. Как только ребенок «входит в роль», ему открываются чувства не только его роли, которые становятся его собственными чувствами, но и чувства всех его партнеров, объединенных с ним совместной деятельностью.

Остановимся здесь еще на одном важном моменте. Действительно, в структуре игровой ситуации социального взаимодействия можно выделить две подструктуры – микросреды, оказывающей влияние на ход развития ребенка, и подструктуру личностную, включающую восприятие, отражение и *переживание* ребенком влияний микросреды. При этом он не может быть пассивным объектом влияния микросреды, выступает как субъект своего развития. Само взаимодействие ребенка с другими в таком случае рассматривается как субъектно-субъектное отношение.

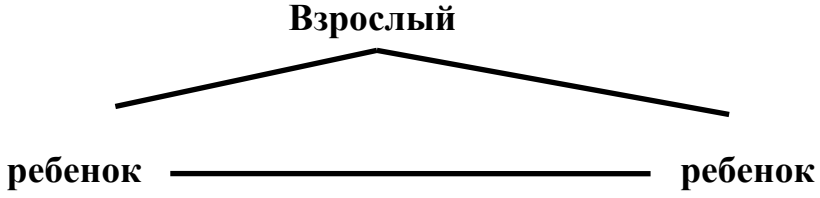


Рисунок 6. Социальная ситуация развития ребенка

Я.Л. Коломинский, анализируя понятие «социальная ситуация развития», выделяет в ней две социально-психологические подсистемы: «взрослый - ребенок» и «ребенок – ребенок», которая онтогенетически является более поздним образованием [36]. В результате он представляет социальную ситуацию развития как следующую систему (рис. 6) отмечая, что конкретные исполнители ролей в этой триаде могут меняться как персонально, так и по своим функциям. В качестве взрослых сначала выступает мать и другие близкие люди. Позже круг взрослых расширяется: воспитатели, учителя и т.д. Подсистема «ребенок – ре-

бенок» также включает все расширяющийся круг: братья и сестры, соседи по двору, сверстники (группа детского сада, школьный класс и т.д.).

В дополнение к сказанному, на наш взгляд, следует показать более сложных характер представленной системы отношений в дошкольном возрасте. Сложность эта связана с тем, что отношения в подсистеме «ребенок-ребенок» носят не только непосредственный характер, а опосредуются образом взрослого, что характерно, прежде всего, для взаимодействия «ребенок – ребенок» в процессе сюжетно-ролевой игры. Опосредованность образом взрослого носит двойной характер: ребенок, принявший на себя роль взрослого, взаимодействует с другим ребенком также в роли взрослого.

Отношение приобретает другой характер, что можно представить следующим образом: «ребенок («взрослый») – ребенок («взрослый»)». Тогда в целом схема взаимодействия меняется (рис. 7).

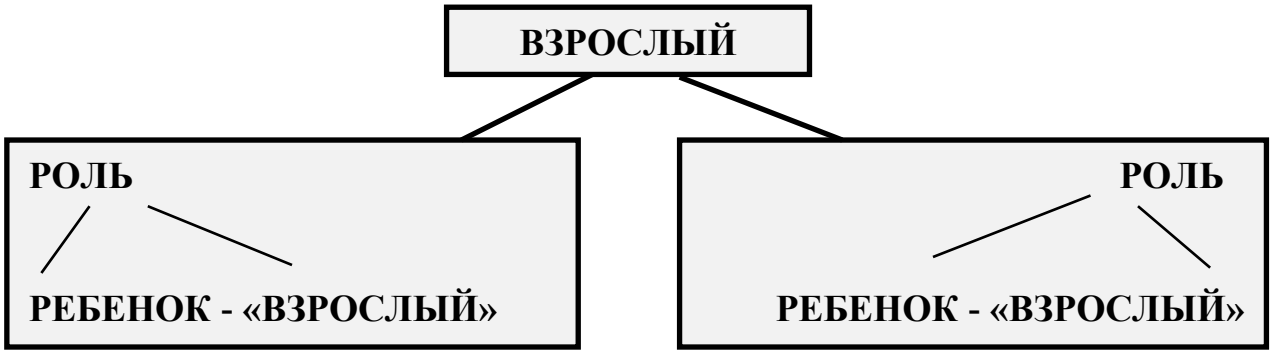


Рисунок 7. Социальная ситуация развития дошкольника, опосредованная образом взрослого.

Усложнение схемы отражает и более сложный характер отношений в данной подсистеме. Взрослый задает ребенку некоторый эталон поведения, посредством роли в игре определяющий отношения «ребенок – взрослый», меняющий их содержание.

Динамика структуры личностной микросреды детерминирует динамическую полиролевую структуру личности. В ситуации моногрупповой социальной микросреды (семья) возникает первичная полиролевая структура личности. Уже в раннем детстве ребенок усваивает систему таких ролей, как «дочь матери», «дочь отца», «бабушкина внучка», «дедушкина внучка» (Я.Л. Коломинский) и т.д. с соответствующей дифференциацией ролевых ожиданий, представлений и поведения. Мультипликация микросредовых ситуаций, сопровождающая полигрупповую принадлежность личности, обуславливает возникновение ее вторичной полиролевой структуры. Последняя характеризуется углублением межролевых и внутриролевых конфликтов. В результате адекватного разрешения личностью конфликтной ситуации она поднимается на более высо-

кий уровень социального развития.

Однако только открытый конфликт обращен к другому участнику взаимодействия и требует от него своевременного принятия мер и налаживания отношений. Внутриролевой конфликт остается внутри личности и является источником постоянного эмоционального напряжения и динамики отношения к «виновнику» конфликта.

Если же говорить о ролевом развитии личности, то реальное присвоение роли возможно только через разрешение конфликта, в основе которого лежит то или иное противоречие. Решение задачи на выбор формы поведения в ситуации ролевого конфликта обеспечено в том случае, если сохраняется содержательный аспект решения, то есть предметом рефлексивного анализа является содержание и основания столкнувшихся действий, мотивов, установок. Продолжим анализ данного положения на примере экспериментально организованной мотивационно-конфликтной ситуации ролевого взаимодействия в играх с привнесенным конфликтом.

3.2. Игровая деятельность: специфика организации содержания экспериментального ролевого взаимодействия. Этапы развития ролевого поведения в условиях мотивационно-конфликтной ситуации

Прежде чем обозначить специфику экспериментальных условий протекания игровой деятельности, следует вернуться к известному положению о том, что важнейшей функцией социализации является усвоение многообразных форм деятельности и общения как ролевого взаимодействия. Не менее важны в данном случае пути решения практической задачи исследования: последовательного формирования социальных отношений и поведения личности посредством организации ее условно-ролевого поведения в разнообразных ситуациях взаимодействия.

Для этого при создании экспериментальной мотивационно-конфликтной ситуации важно предусмотреть влияние совокупности общественных отношений, в которые включен индивид как член множества социальных групп, воздействие образа жизни, установившегося в обществе. Однако следует оговорить, что из всего многообразия общественных отношений (бытовые, экономические, идеологические, политические и др.) только бытовые и частично экономические даны детям в форме непосредственных личных отношений – они и будут преобладать в сюжетно-ролевых играх, другие же отражаются в них опосредованно, через менталитет ребенка, строй его мыслей и чувств, сложившихся под воздействием семьи и окружения.

Задача педагога, привносящего в игру конфликт: максимально представить в данной игровой ситуации систему разнообразных социальных отношений, жизненных коллизий, показать возможности поведения не только в противоположных по содержанию ролях («продавец – покупатель»), но и развернуть взаимоотношения сторон, менее четко связанных («покупатели в очереди»), при этом так обыграть свою роль, чтобы поставить ребенка в ситуацию внутреннего конфликта.

Данный случай внутриличностного конфликта более всего приближен к так называемому «конфликту ролей», проявляющемуся, в частности, в ситуации, когда человек провоцируется на поступки, противоречащие требованиям к его поведению, вытекающим из реализуемой роли. По мере развития экспериментальных игровых ситуаций действие субъекта при изменении его цели становится операцией, следовательно, индивидуум как субъект познания поднимается на новый уровень отражения общественных отношений. Интериоризация ролей, имеющая место в ходе игровой деятельности, существенно определяет процесс формирования субъекта социального поведения.

Введение в эксперимент такого параметра, как конфликтность содержания ролевого взаимодействия, вызвано необходимостью изменения динамики игровой деятельности, что обусловлено характерным явлением в развитии игры, да и других видов детской деятельности – наступлением этапа шаблонного отражения окружающей действительности (см. п. 3.1). На этом этапе своего развития игровая деятельность нередко задерживается в том случае, если взрослый выступает в роли стороннего наблюдателя, приспосабливающегося при обучении и воспитании к достигнутому уровню, «зоне актуального развития» по Л.С. Выготскому [23]. Деятельность застывает в своем развитии, что неизбежно сопровождается необратимыми порой последствиями в социальном развитии индивидуума.

Своевременному предупреждению подобных явлений способствует организация той или иной формы обучения с учетом «зоны ближайшего развития» [23]. Это непосредственным образом касается организации игровой деятельности старшего дошкольника. Отставание игровой деятельности, «застрявшей» на этапе штампов, шаблонов, проявляется в том, что в данном возрастном периоде (а затем и в младшем школьном возрасте) деятельность сохраняет присущие ей законы развития, характерные для младшего дошкольного возраста.

В этом случае введение конфликта в сюжет игры способствует достижению необходимых изменений в содержании деятельности, что можно отнести к задачам коррекционной работы. В случае же своевременного моделирования

содержания деятельности с учетом закономерностей социального развития личности исчезает необходимость в подобной коррекции.

Ролевая игра часто используется в работе тренинговых групп, организуемых с целью оказания психологической помощи и поддержки людям с различными субъективными трудностями в процессе общения. Однако характерная особенность этих игр проявляется в том, что их участники, которые в детстве «недоиграли» в силу тех же субъективных трудностей в общении со сверстниками, будучи взрослыми, продолжают чувствовать давление указанных субъективных барьеров общения, что соответствующе отражается на выполнении ролевых предписаний.

Даже те из них, которые попадают в тренинговые группы общения, не всегда могут до конца преодолеть эти барьеры. Возможно, это объясняется, в первую очередь, тем, что прошел сензитивный период для развития коммуникативных умений, а переживаемое человеком давление субъективных барьеров общения зафиксировалось в психике и сопровождается автоматическим воспроизведением фиксированных установок и аттитюдов в общении.

Кроме того, не следует забывать, что не каждый человек, испытывающий трудности в общении, оказывается в тренинговой группе в силу действия многих объективных и субъективных причин. Так что следовало бы сделать акцент не на коррекционном значении ролевой игры, а на профилактике возможных у человека в будущем трудностей общения, в том числе ролевого.

В этом смысле предлагаемая мотивационно-конфликтная сюжетно-ролевая игра в естественных условиях выступает как онтогенетически исходный вариант метода ролевых игр, в качестве метода социально-психологического тренинга. Для него в первую очередь характерны основные особенности методов социально-психологического тренинга, среди которых выделим следующие:

1) групповое взаимодействие имеет обучающий эффект;

2) создаются условия для реализации активности участника в процессе самостоятельного исследования вариантов оптимального поведения;

3) участники, действуя в условиях, моделирующих реальные, приобретают различные навыки поведения, необходимые в разнообразных жизненных ситуациях.

Важным моментом при этом является эмоциональное подкрепление и развитие адаптивных и вариативных форм поведения ребенка, поскольку значимым критерием психологически зрелой личности является ее творческая активность, социальная инициатива. Основное достижение дошкольного возраста, закрепляемое в процессе детского ролевого тренинга - готовность к совместному действию, способность взаимодействия – является важнейшей состав-

ляющей школьной готовности ребенка, так как создает предпосылки успешного взаимодействия ученика с учителем и со сверстниками в совместной учебной деятельности.

В качестве модели того, как происходит обучение в экспериментальной группе, можно рассмотреть следующую последовательность этапов развития ролевого поведения в мотивационно-конфликтной ситуации:

I. Изменение прежних устойчивых ролевых стереотипов поведения. Это происходит в результате анализа той конфликтной ситуации, в которой оказывается ребенок. Игровая ситуация с привнесенным ролевым конфликтом расходится с привычными представлениями ребенка об исполнении роли в игре и способах ролевого поведения.

В начале восприятия мотивационно-конфликтной ситуации у ребенка возникает относительно кратковременное состояние растерянности и заторможенности. Однако противоречие в ситуации актуализирует двойственность конфликтной мотивации и необходимость ее соподчинения. Субъект вступает в активное отношение к ситуативным мотивам, начинает соотносить их с требуемым и ожидаемым контекстом поведения, то есть «борьба мотивов» опосредуется развернувшимся процессом психической ориентировки в ролевом конфликте.

При этом субъект сталкивается с задачей выбора мотива, преодоления, исключения одних мотивов во имя других. Структура выбора включает анализ определенного числа возможных альтернатив поведения, соотнесения их с нормами ролевого поведения. Актуализация в сознании субъекта цели поведения сопровождается представлением последствий и результатов его действий. Детерминантой выбора мотива выступает доминирующая мотивационная смысловая установка данного субъекта, выполняющего роль. Она вызывает соответствующую целевую установку. Противоречащие мотивы при этом исключаются.

II. Содержание второго этапа составляет проба вариативности поведения: ребенок пробует различные варианты ролевого взаимодействия. Интегрирующей диспозицией, определяющей характер развития ролевых взаимоотношений в процессе разрешения мотивационно-конфликтной ситуации, выступает установка на сотрудничество, взаимодействие с исполнителями других социальных ролей. Это обеспечивает возможность продолжения совместной деятельности в самой сложной по содержанию ситуации ролевого общения.

Социальная установка на кооперацию с другим участником ролевого взаимодействия предполагает наличие следующих составляющих:

a) эмоционального компонента (эмпатии, сочувствия, сопереживания и т.п. в аффективной оценке ситуации);

b) когнитивно-оценочного компонента (стремления познать другого в его

ролевом поведении, понимания общей стратегии и тактики его поведения, соотнесения последнего с некоторыми общественными эталонами данной роли);

с) результаты предыдущей рефлексивной деятельности выражаются в поведении, то есть реализацию социальной установки обеспечивает ее конативный, действующий компонент.

Итак, социальная установка способствует разрешению внутренних конфликтов личности, выполняя тем самым функцию защиты. Своеобразные этапы разрешения конфликта связаны с трехкомпонентной структурой аттитюда:

1) субъект осознает предмет и объект конфликта (когнитивный компонент);

2) выражает его эмоциональную оценку (аффективный компонент);

3) идет к разрешению конфликта (поведенческий, конативный компонент).

III. На третьем этапе развития и реализации ролевого поведения закрепляется то его направление, которое оказалось эффективным. Фиксируется диспозиционное образование (социальная ролевая установка), определившее выбор субъектом стратегии и тактики ролевого поведения (обычно это установка на соответствие поведения ролевым стандартам, ролевым ожиданиям и установка на кооперацию с другими участниками взаимодействия).

Эмпирическим путем можно выделить несколько основных ориентаций в ролевом поведении дошкольника, которые могут проявляться в мотивационно-конфликтной ситуации:

1) жесткая поверхностная ориентация на ролевые предписания, отторжение мотивационно-конфликтной ситуации, непринятие ее как реальной, допустимой в игре (*ориентация на роль*, реализацию прав и обязанностей, вытекающих из роли);

2) глубокое вхождение в роль, но недостаточный учет необходимости умения действовать в разнообразных ситуациях взаимодействия, принятие мотивационно-конфликтной ситуации, но реагирование по упрощенно-аффективному типу, ориентация на конфликтный способ поведения (*ориентация на себя в роли*);

3) глубокое вхождение в роль, учет необходимости действия в разнообразных ситуациях ролевого общения, принятие мотивационно-конфликтной ситуации, поиск оптимального целесообразного способа разрешения проблемы, стремление к адаптивности и вариативности ролевого поведения (*ориентация на Другого в роли, на эффективное исполнение роли)*.

Следует отметить, что в процессе экспериментальных игр, которые являются хорошим диагностическим и коррекционным приемом, меняются не только ролевые ориентации, но и обогащается потенциал поведения индивида

как социального субъекта. Отражая в играх разнообразие реальных жизненных условий, мы расширяем возможности ребенка приобретать значимые формы социального ролевого опыта.

Сами игры являются свободными, отсутствует жестко определенный сценарий и варианты его реализации. Ведущий (педагог или психолог) задает ситуацию ролевого конфликта (примеры даны в приложении 16). Задача участников игры заключается в импровизации на заданную тему, ее развитии.

Педагог (психолог) не вмешивается в игровую ситуацию как ведущий, не навязывает собственные оценки, не дает указаний, а воссоздает ситуацию конфликтного ролевого взаимодействия путем яркого представления одного из действующих персонажей. При этом, задав определенное направление игровому сюжету, он может поддерживать ход ролевого взаимодействия, сохраняя динамическую устойчивость игровых отношений.

Таким образом, основная роль педагога (психолога) заключается в подборе и организации ситуаций конфликтного ролевого взаимодействия, предложении возможного направления поведения в случае затруднений, возникающих у участников игры, а также в закреплении успешности решения детьми игровой ситуации позитивной оценкой навыков взаимодействия, которые проявили его участники.

Выходит, что взрослый выступает в двух планах: с одной стороны, является участником игровой ситуации, находясь как бы на одной линии взаимодействия, *рядом* с другими персонажами; с другой стороны, он воспринимает и оценивает ситуацию в целом, а значит, *«сверху»*, присутствуя не только как наблюдатель, но и ведущий.

Безусловно, приступая к организации ситуаций ролевого взаимодействия в детских играх, педагог должен иметь определенную программу развития вариантов ролевого поведения (приложение 16), заранее продумать возможные типы решения мотивационно-конфликтных ситуаций, сценарии игр и т.п. Наконец, необходимо умение гибко реагировать на неожиданный поворот событий в игре, значимы импровизаторские качества, умение по ходу игры смоделировать разнообразные, нестандартные варианты развития игровых позиций. А для этого важно преодолеть приверженность старым образцам, недоверие к себе и людям (которое проявилось в нашем исследовании обратной связи в педагогическом коллективе), научиться открытости, поиску нового опыта и знания.

Умению слушать *Другого*, желанию понять его, принять его точку зрения, восприятию другого человека как «личности в роли», а не «роли в личности» учится и сам педагог, участвуя вместе с детьми в разрешении экспериментальных мотивационно-конфликтных ситуаций ролевого взаимодействия.

3.3. Актуализация социальной установки и развитие ролевого поведения

3.3.1. Описание методики

Предлагаемая методика диагностики и развития ролевого поведения в дошкольном возрасте представляет собой вариант сюжетно-ролевой игры с привнесенным конфликтом, имеющей проективный характер. В сценарии разнообразных игровых ситуаций ролевого взаимодействия вводятся межличностные и ролевые конфликты, на уровне субъекта принимающие форму мотивационного конфликта.

На этапе констатации стандартности ролевого поведения в неменяющихся условиях сюжетно-ролевой игры как условно-ролевой деятельности педагогом моделируется мотивационно-конфликтная ситуация, которая перед субъектом предстает как жизненная задача, проблема, актуализирующая готовность к поисковому поведению. Потребность в субъективном ощущении социального равновесия, адекватности социального ролевого поведения становится мотивом поведения.

На основе сложившегося отношения субъекта к миру, выполняемой роли и ролевым ожиданиям формируется цель, выбираются средства действия. Субъект воспроизводит в воображении образы желаемых сторон будущего продукта ролевого поведения. Установочное действие воображения актуализирует социальную ролевую установку, создает реальную готовность к разрешению мотивационно-конфликтной ситуации. Выбор оптимального способа разрешения конфликта предполагает не только проекцию прошлого опыта социального поведения, но и реализацию творческого потенциала личности.

Методика включает сценарии игровых ситуаций ролевого взаимодействия с привнесенным конфликтом, смоделированных автором для развития адаптивности и вариативности социального ролевого поведения в дошкольном возрасте. Помимо диагностической цели, они имеют развивающий и обучающий эффекты. Безусловно, предлагаемые типологические ситуации не исчерпывают многообразия жизненных коллизий. Однако в результате дальнейших эмпирических решений поставленной проблемы возможно построение более эффективных типологических программ развития ролевого и других видов социального поведения.

Мы рассматриваем предлагаемую модель лишь как возможный вариант анализа поставленной проблемы, который, возможно, поможет в определении многих других направлений исследовательской работы в области изучаемой проблематики. Основная задача нашего исследования заключалась в ознакомлении с основными факторами развития ролевого поведения в старшем дошко-

льном возрасте и отработке методики диагностики и развития ролевого поведения с целью ее последующей эмпирической разработки. Более подробное описание методики диагностики ролевого поведения дано в приложении к работе (приложение 16).

3.3.2. Экспериментальная апробация нормативной методики.

В данном исследовании мы исходим из гипотезы: игровая ситуация ролевого взаимодействия с привнесенным конфликтом (выступающая для субъекта социального поведения в форме мотивационно-конфликтной ситуации), при условии участия педагога в определении способа ее разрешения, может эффективно применяться как способ воздействия на субъекта с целью актуализации социальной ролевой установки и создания актуальной готовности к поиску средств разрешения конфликта, что обуславливает развитие адаптивного и вариативого ролевого поведения.

Основной задачей нашей работы является:

- выявление системы факторов развития ролевого поведения личности;
- разработка в основных чертах методики исследования.

Цель эксперимента:

1) апробация разработанной методики в подготовительных группах дошкольных учреждений с целью подтверждения возможности повышения эффективности сюжетно-ролевой игры в развитии ролевого поведения личности;
2) сопоставительный анализ процесса развития ролевого поведения у дошкольников в ситуации самостоятельной сюжетно-ролевой игры, в играх с участием взрослого и в совместных играх с педагогом в условиях организации взрослым ситуаций ролевого взаимодействия с привнесенным конфликтом.

Конечная цель нашего исследования – обоснование целесообразности продолжения исследований по изучению процесса развития ролевого поведения личности на ранних этапах ее социализации и совершенствование методики исследования применительно к старшему дошкольному возрасту с целью рекомендации для внедрения в практику дошкольного воспитания и начального образования, а также выявление перспектив изучения и развития ролевого поведения в его профессиональном ракурсе .

Гипотеза и специфика исследуемой проблемы развития ролевого поведения в старшем дошкольном возрасте определяет конкретные задачи, решаемые в данной работе:

- теоретическое обоснование использования игровых ситуаций с привнесенным конфликтом (выступающих для субъекта в форме мотивационно-конфликтных ситуаций ролевого взаимодействия) с целью актуализации соци-

альной ролевой установки и создания актуальной готовности к разрешению конфликта;

- экспериментальное обоснование эффективности мотивационно-конфликтных ситуаций ролевого взаимодействия в сюжетно-ролевой игре дошкольника с целью активизации субъекта социального поведения;

- определение факторов актуализации социальной установки и развития ролевого поведения, в том числе в процессе социально-психологических тренингов профессионального общения сотрудников полиции с гражданами и коллегами.

При решении перечисленных задач использовались различные методы исследования. Основной материал получен нами экспериментальным путем, но вместе с тем интересные результаты дали специально организованные наблюдения за ходом экспериментальной апробации методики.

Эффективность воздействия предлагаемой модели определялась путем естественного эксперимента, в ходе которого в обычных условиях игровой деятельности старших дошкольников использовались приемы педагогического воздействия. Эксперимент максимально приближался к естественной ситуации сюжетно-ролевых игр.

Изучение уровня развития ролевого поведения детей старшего дошкольного возраста, анализ сравнительной динамики его изменения во времени и под влиянием факторов обучения проводилось на материале обследования подготовительных групп двадцати одного детского сада городов Казани, Зеленодольска, Нижнекамска, рабочих поселков Алексеевское, Балтаси, Булгар, Васильево, Камские Поляны Республики Татарстан.

Ранее при проведении психологического мониторинга в указанных детских садах нами было отмечено различие в подходе воспитателей к сюжетно-ролевым играм детей. Чаще всего воспитатели наблюдают за ходом игры, воздерживаясь от вмешательства в развитие ее сюжета и содержания, лишь иногда тактично направляя игру в то или иное русло, предотвращая нежелательные эксцессы.

Можно выделить значительно меньшую группу воспитателей, которые, напротив, стремятся активно участвовать в игре, понимая развивающее значение целенаправленного участия взрослых в детских играх. При этом педагог обычно следует логике игры, разворачиваемой детьми, когда они воспроизводят действия с предметами, не затрагивая существенно сферы социальных отношений.

И, наконец, третья группа воспитателей, выделяемая в нашем эксперименте, это воспитатели экспериментальных детских садов, с которыми была проведена работа по изучению психологических закономерностей развития

сюжетно-ролевой игры как ведущей деятельности дошкольника, разъяснению роли и значения предлагаемых сюжетно-конфликтных игр. Педагоги были обучены методике проведения сюжетно-конфликтных игр с привнесенным конфликтом и целенаправленно применяли их в работе с детьми в течение всего времени проведения эксперимента.

Первоначальная выборка составляла более 400 человек. Обследование проводилось по методике, описание которой приведено в приложении 16. После статистической обработки полученных данных производилось отбрасывание результатов, предположительно не принадлежащих данному распределению, а обусловленных промахами в регистрации. Для этого применялось распределение величины ω:

$$\omega = (a_{(n)} - a)/S_n \bullet \{n(n-1)\}^{1/2}$$

или

$$\omega = (a_{(n)} - a_{(1)})/S_n \bullet \{n(n-1)\}^{1/2}$$

где $a_{(n)}$ – наибольшее ($a_{(1)}$ – наименьшее) значение в серии, **a** – среднее значение в серии, **n**- число элементов в серии, S_n – несмещенная оценка. Значения ωmax для различных уровней надежности табулированы. Для максимальных и минимальных значений в серии вычислялось значение ω, которое потом сравнивалось с табличным на уровне надежности $\alpha = 0{,}95$. (Далее, где это не оговаривается особо, применялся уровень надежности $\alpha = 0{,}95$**).** Необходимость данной процедуры обусловлена тем, что при проверке статистических гипотез в дальнейшем применялось допущение о нормальности распределения имеющихся выборок.

Результатом ее была для каждой серии совокупность измерений, для которой известно, что с надежностью 0,9 ее разброс является статистическим. Далее все выборки приводились к одинаковому объему (25 элементов), хотя дальнейшая обработка и показала, что требование гомоскедактичности (равенства дисперсий) соблюдается достаточно хорошо.

Дальнейшая обработка проводилась относительно проверенных выборок. При этом нами были приняты следующие обозначения:

L –оценка уровня развитости – неразвитости ролевого поведения, выставленная экспериментатором на основе описанных выше уровней;

l – оценка уровня социальной желательности – нежелательности;

L, l – среднее оценки;

$\delta_{Li} = Li - L$ –абсолютная погрешность;

$\delta_{li} = l_i - l$ – абсолютная погрешность;

$(\delta_{Li})^2$ – квадрат абсолютной погрешности;

$(\delta_{li})^2$ – квадрат абсолютной погрешности;

$S_{L,n}$ – несмещенная оценка, или среднеквадратичная оценка отдельного измерения;

$S_{l,n}$ – то же для l_i;

$S_{L,n}$ – среднеквадратичная оценка серии измерений L_i;

$S_{l,n}$ – то же для l_i;

ω – коэффициент, характеризующий отклонение данного измерения от статистически возможного выброса;

α – вероятность того, что значение какого-либо параметра попадает в доверительный интервал или надежность (в распределении Стьюдента); везде, где не оговорено особо, $\alpha = 0{,}95$;

β – уровень значимости;

$t_{\alpha,n}$ – коэффициент Стьюдента для данных α и n;

$\mathbf{f}$ – число степеней свободы $\mathbf{f = n - 1}$;

r^2 – коэффициент в χ^2 – распределении; $r^2 = \mathbf{f} / \chi^2$

σ – истинное значение дисперсии распределения, или дисперсия;

Таким образом ,были обработаны результаты, полученные на выборке в 375 человек. Окончательный результат для каждой серии записывался в виде:

$a = a \pm \Delta a$

Кроме того, для каждой серии проводилась оценка совместимых с опытом доверительных границ генеральной дисперсии при помощи распределения Пирсона (χ^2 – распределения). χ^2, как известно, распределена следующим образом:

$$\varphi(\chi^2) = \{2^{(f/2)} \bullet \Pi(f/2)\}^{-1} \{(\chi^2)^{(f-2)/2} \bullet 1^{(-\chi^2/2)}$$

Для оценки доверительного интервала, в котором находится σ, применялось соотношение:

$$\mathbf{r_1 S_n \le \sigma \le r_2 S_n}$$

где $\mathbf{r_1}$, $\mathbf{r_2}$ – табулированные значения для данного α.

При проведении эксперимента заполнялся протокол (приложение 14) на типовом бланке. Для статистической обработки по результатам эксперимента составлялась таблица, образец которой приведен в приложении 17. Результатом обработки данных, приведенных в таблицах, являлся совокупный средний уровень развития ролевого поведения в виде:

$$\mathbf{L = L \pm \Delta L , S_{Ln}}$$

$$\mathbf{\sigma_{Lmin} \le \sigma_L \le \sigma_{Lmax} S_{Ln}}$$

и средний уровень социальной желательности – нежелательности в виде:

$$\mathbf{l = l \pm \Delta l , S_{ln}}$$

$$\mathbf{\sigma_{lmin} \le \sigma_l \le \sigma_{lmax} S_{ln}}$$

Эти данные по каждой серии измерений приведены в таблице 17 (приложение 18). Каждая серия набиралась в одном детском саду в разных игровых группах, с разными детьми, поэтому все эти выборки мы считаем независимыми.

Все обследованные детские сады разделены нами условно на три группы:

I группа – детские сады с минимальным участием воспитателей в сюжетно-ролевых играх детей;

II группа – детские сады с активным участием педагогов в сюжетно-ролевых играх детей;

III группа – детские сады, где сюжетно-ролевые игры с привнесенным конфликтом активно применялись в качестве обучающего, развивающего средства.

В каждой группе нами приведены результаты по 5 детским садам. В каждом детском саду контрольный измерительный эксперимент проводился дважды – в начале и в конце года. Кроме того, проводился качественный анализ векторных диаграмм ролевого развития путем анализа величины и направленности суммарного вектора по группе (серии), по которым можно делать качественные выводы об уровне развития ролевого поведения и его направленности.

Проверка статистических гипотез проводилась по [25, с. 268–286]. При этом исследовались различия по каждой серии измерений (то есть для каждого детского сада) по графам таблицы А и Б, то есть в начале года и в конце его, поскольку наибольший интерес для нас представлял ход изменения уровня развития ролевого поведения под воздействием различных факторов (участия воспитателей в игре по группе II, использования развивающего характера сюжетно-ролевых игр с привнесенным конфликтом по группе III, и наконец, просто развития и взросления детей за год - по группе I.)

При проверке статистических гипотез обозначалось среднее значение серии в начале года как $\mathbf{L_А}$ (уровень развития ролевого поведения), $\mathbf{l_А}$ – (уровень социальной желательности), $\mathbf{L_Б}$ – уровень развития ролевого поведения в конце года, $\mathbf{l_Б}$ – уровень социальной желательности в конце года. Проверяемая гипотеза состояла в том, что разность между средними значениями двух совокупностей,

$\mathbf{L_А – L_Б}$ или $\mathbf{l_А – l_Б}$, равна нулю, против альтернативной гипотезы о том, что эта разность не равна нулю:

$\mathbf{H^L_{0,\,АБ}: \; L_А – L_Б = 0}$

$\mathbf{H^L_{1,\,АБ}: \; L_А – L_Б \neq 0}$

и, соответственно:

$\mathbf{H^l_{0,\,АБ}: \; l_А – l_Б = 0}$

$\mathbf{H^l_{1,\,АБ}: \; l_А – l_Б \neq 0}$

Принимается, что все **L, l** имеют нормальное распределение. Поскольку сравниваемые серии состоят из одинакового количества членов, требование ра-

венства дисперсий, или гомоскедактичности, для нас являлось несущественным.

Для проверки H_0 против H_1 применялся следующий критерий: (1)

$$\mathbf{t = (L_A - L_Б) / \sqrt{\{(n_1 - 1)S^2_{Ln,A} + (n_2 - 1)S^2_{Ln,Б}\}/(n_1 + n_2 - 2)\}(n^{-1}_1 + n^{-1}_2)}}$$

где $\mathbf{L_A}$, $\mathbf{L_Б}$ (соответственно, $\mathbf{l_A}$, $\mathbf{l_Б}$) – средние значения серий А и Б, а $\mathbf{S_{L,n,A}}$ и $\mathbf{S_{L,n,Б}}$ (соответственно, $\mathbf{S_{l,n,A}}$ и $\mathbf{S_{l,n,Б}}$) – соответствующие несмещенные оценки. Результаты вычислений по (1) приведены в таблице 16 (приложение 19).

Когда верно H_o, распределение подчиняется распределению Стьюдента с $(n_1 + n_2 - 2)$ степенями свободы. Зададим уровень значимости $\beta = 0{,}1$ и сравним полученные значения с коэффициентом Стьюдента для $\alpha = 1 - \beta/2$ и $n = 48$, равное 2,009. В тех случаях, когда полученное нами значение **t** превышает табличное, гипотеза о равенстве средних отвергается с достоверностью 0,95. Интервал, в котором находится величина $\Delta = L_Б - L_A$, (соответственно, $\Delta = l_Б - l_A$) находится как:

$$\Delta = (L_Б - L_A) \pm t_{\alpha,n} S^{A-Б}_{L,n}$$

где $S^{A-Б}_{L,n}$ – подкоренное выражение в (1).

3.3.3. Обсуждение результатов, выводы

Рассмотрим более подробно результаты, приведенные в таблице 18 (приложение 19). При анализе определенных экспериментально изучаемых уровней развития ролевого поведения и уровней социальной желательности – нежелательности мы исходили из следующих предпосылок:

1) Поскольку обследование проводилось на протяжении значительного промежутка времени (учебный год), естественно предположить, что уровни развития ролевого поведения и уровни социальной желательности – нежелательности изменятся просто вследствие возрастных изменений детей (они становятся взрослее, более развиты, следовательно, можно ожидать повышения уровня измеряемых оценок в силу усложнения игры, развития заложенных в ней отношений). При этом можно ожидать некоторого увеличения уровня развития ролевого поведения (РП) и уровня социальной желательности (приемлемости) (СЖ).

2) В детских садах, отнесенных нами ко второй группе, воспитатели регулярно участвовали в играх детей, внося тем самым организующее и воспитательное начало в стихийный процесс игры. Поэтому можно ожидать, что в детских садах этой группы у детей обнаружится прирост уровней РП и СЖ, обусловленный влиянием взрослого.

3) В детских садах, отнесенных нами к III группе, воспитатели, регулярно

участвуя в играх детей, проводят целенаправленную работу по развитию у воспитанников навыков ролевого поведения. Естественно ожидать, что уровень РП и СЖ, оцениваемый по методике сюжетно-конфликтных игр, должен в этой группе возрасти наиболее заметно, так как в этой группе детских садов складываются все условия и действуют факторы, влияющие на повышение уровня РП и СЖ.

4) При анализе результатов, прежде чем делать какие-либо выводы относительно изменения среднего уровня развития РП и СЖ, необходимо учитывать, что, хотя экспериментатор при оценке уровня развития РП и СЖ исходит из объективных критериев, сам процесс измерения является в известной степени субъективным и подвержен влиянию ряда побочных факторов. Поэтому при рассмотрении изменения уровней развития РП и СЖ нами проводилась соответствующая статистическая обработка с целью убедиться, что на определенном уровне значимости члены соответствующих выборок распределены около существенно различных средних. При этом отметим, что данные выборки независимы.

Для этого проверялись статистические гипотезы о том, что разность между средними значениями двух совокупностей **L** и $\mathbf{L_1}$, (или **l** и $\mathbf{l_1}$), отражающими уровни РП (или СЖ) в начале и в конце года, равна нулю против альтернативной гипотезы о том, что эта разность не равна нулю. Вывод об изменении РП или СЖ делался лишь в том случае, если эти изменения являлись статистически достоверными на уровне значимости 0,1 (с вероятностью $\alpha = 0{,}95$).

Рассмотрим теперь, учитывая вышесказанное, результаты, приведенные в таблице 17 и таблице 18 (приложения 18, 19).

В таблице 16 приведены основные результаты экспериментов в детских садах всех трех групп. Таблица состоит из 12 рядов и 5 столбцов клеток. Ряды клеток разбиты на 3 группы по 4 ряда в соответствии с разбивкой на группы обследуемых детских садов. Столбцы соответствуют 5 детским садам в каждой группе. В каждой группе рядов первые два ряда соответствуют измерениям в начале года, вторые два ряда – в конце года.

Из каждых двух рядов, соответствующих началу или концу года, первый ряд объединяет результаты по измерению уровня развития РП, второй – по измерению уровня СЖ. В каждой клетке таблицы приведена отдельная выборка, представляющая из себя результат статистической обработки данных одного обследования; в каждом обследовании участвовало более 25 детей. Таким образом, чтобы после статистической проверки по **t** – критерию и отбрасывания случайных результатов в выборке оставалось по 25 членов.

Как можно видеть из таблицы 16, в начале года по всем детским садам выявлен средний уровень развития РП и СЖ, колеблющийся около 3. Статистически значимых отличий между любыми двумя детскими садами каждой из

трех групп не обнаружено, что подтверждает исходную однородность обследуемого контингента.

Результаты же, полученные в конце года, различаются. По первой группе и по второй можно заметить, что результаты несколько изменились, причем это изменение практически одинаково и по первой группе, и по второй. По третьей группе изменение среднего уровня более значительно. Если по первым двум группам изменения составляют 10–20%, то по третьей группе изменения средних уровней РП и СЖ составляют 20–35%.

Однако необходимо учитывать, что для нас представляют интерес только статистически достоверные изменения. Результаты проверки статистических гипотез относительно изменений уровня развития РП и СЖ приведены в таблице 16. В этой таблице 6 рядов и 5 столбцов клеток; в каждой клетке приведено значение параметра из уравнения в сравнении с граничным значением для $\alpha = 0{,}95$ из таблиц, равным 2,009.

В случае, если $t > 2{,}009$, делается вывод о существенности различий, то есть принимается альтернативная гипотеза; если же t не превышает 2,009, принимается прямая гипотеза $H_{оАБ}$. В случае, если прирост уровня РП или СЖ признается статистически достоверным, в соответствующей клетке таблицы приводится его значение в виде, например, $\Delta = 0{,}65 \pm 0{,}58$ и в этом случае можно говорить о процентном изменении уровня, которое тоже приводится.

Как видно из таблицы 16, ни в детских садах первой, ни второй групп изменения уровня РП и СЖ не являются статистически достоверными. Иными словами, выборки, измеренные в начале и в конце года, распределены около одного и того же среднего, то есть существенного изменения в уровне РП и СЖ не произошло ни вследствие возрастных изменений детей за год, ни вследствие участия воспитателей в обычных играх детей.

Этот результат, неожиданный с первого взгляда, подтверждает ранее сделанное нами наблюдение о том, что без внесения конфликтного начала в игры детей эти игры как бы «застревают» на этапе предметной деятельности, что и проявилось в постоянстве среднего уровня развития РП и СЖ. Даже участие воспитателей, если они не вносят конфликт в стихийно сложившийся ход игры, не приводит к изменению среднего уровня развития РП и СЖ.

Для наглядности по результатам эксперимента нами была построена векторная диаграмма по методике, описанной в приложении 16. На векторной диаграмме, приведенной на рис. 19 (приложение 20), отсутствие существенных изменений в уровне развития РП и СЖ наглядно проявляется в том, что вектора **а** и **б** (в начале и в конце года) несущественно отличаются друг от друга.

Иная картина в детских садах третьей группы, где воспитатели целена-

правленно применяли в работе методику сюжетно-конфликтных игр. В 5 и 6 строках таблицы 16 приведены результаты проверки статистических гипотез относительно существенности различий уровней развития РП и СЖ в начале и в конце года. Из таблицы видно, что уровни развития РП к концу года существенно изменились, и это изменение составляет в процентном соотношении от 24 до 35%. Уровень СЖ изменился в трех из 5 детских садов, изменение составляет от 20 до 26%.

Это позволяет нам сделать вывод о том, что целенаправленное применение методики сюжетно-конфликтных игр специально обученными воспитателями достигает поставленной цели и позволяет, с одной стороны, существенно повысить уровень развития РП и СЖ у детей старшего дошкольного возраста, с другой стороны, позволяет преодолеть «порог предметной деятельности», на котором «застревает» сюжетно-ролевая игра у большинства детей без помощи взрослого.

Причем это целенаправленное воздействие воспитателя больше проявляется в изменении уровня развития РП, чем СЖ. Это, по-видимому, можно объяснить тем, что методика сюжетно-конфликтных игр учит детей преодолевать конфликты; для того же, чтобы при этом оставаться в русле социальной желательности, необходимо, по-видимому, проводить дополнительную воспитательную работу.

На векторной диаграмме этот результат проявляется в большей выраженности и достаточной величине результирующего вектора (обозначен пунктиром) и его четкой направленностью в I квадрант, где лежат значения наиболее социально желательных и наиболее развитых уровней.

В заключение подведем краткие итоги и сформулируем выводы по выполненной экспериментальной работе:

1) По итогам предварительной диагностики уровня развития условно-ролевой деятельности старших дошкольников выделены три группы детских садов в зависимости от преобладающего характера взаимодействия педагога с детьми.

2) Проведена работа с воспитателями третьей группы (экспериментальных детских садов) по ознакомлению их с теорией и практикой мотивационно-конфликтной сюжетно-ролевой деятельности и обучению их методике применения сюжетно-конфликтных игр в повседневной педагогической деятельности.

3) В начале и в конце учебного года во всех выделенных детских садах проведено экспериментальное измерение уровней развития ролевого поведения и социальной желательности – нежелательности по методике, описанной выше.

4) По результатам экспериментального обследования установлено, что в отсутствие вмешательства взрослого (воспитателя) игры детей старшего дошко-

льного возраста как бы «застревают» на пороге действий с предметами, этапе шаблонного отражения окружающей действительности. При этом уровень развития РП и СЖ остается практически неизменным в начале и в конце года, хотя по другим показателям может происходить достаточно быстрое развитие детей.

5) Постоянное участие воспитателей в играх детей не приводит к существенному изменению уровня развития РП и СЖ, если при этом не вносятся ролевые конфликты в стихийный ход игры, хотя такое участие и оказывает благотворное влияние на общее развитие детей.

6) Применение методики сюжетно-конфликтных игр приводит к существенному (24–35%) увеличению общего уровня развития РП и значительному (20–26%) улучшению социальной направленности деятельности детей. Это позволяет предположить, что данное увеличение вызывается актуализацией социальной ролевой установки на правильное выполнение роли у участников ситуации мотивационно-конфликтного взаимодействия.

7) Применение методики сюжетно-конфликтных игр позволяет преодолеть «порог предметной деятельности» в играх детей, что существенно расширяет зону «актуального» и зону «ближайшего развития» старших дошкольников и весьма значимо для другой совместной коллективной деятельности - обучения в школе.

Выводы по третьей главе:

1. Процесс развития ролевого поведения представляет собой реализацию индивидуальностью своей социальной сущности в форме интегрального единства средств ролевого взаимодействия посредством складывающегося в онтогенезе уникального способа присвоения и экстериоризации системы социальных отношений. Интеграция средств и способов ролевого взаимодействия является закономерным явлением в ходе развития социального поведения личности, непосредственно взаимосвязанным с интеграцией психики в целом.

2. Итогом наших наблюдений за сюжетно-ролевыми играми старших дошкольников явился вывод о том, что ведущая деятельность этого возраста в исследуемых группах не получила должного развития. Дети не всегда умеют самостоятельно выбрать сюжет, не умеют творчески развивать игру, часто не доводят ее до конца. Ролевые отношения представлены очень слабо, эмоционально очень бедны. Высокий уровень развития игровой деятельности показали лишь 53 ребенка, что составило 16,6%. Уровень выше среднего – 22%, средний – 17,4%, ниже среднего и низкий – 44% детей.

Цифры удручающие: 44% детей не готовы к школе. Они не способны самостоятельно организовывать свою деятельность, понимать поставленные перед ними задачи, принять роль и реализовать ее в разнообразных ситуациях

ролевого взаимодействия. При обучении такие дети будут испытывать большие затруднения. Отсюда в будущем раздражительность, резкость как средство самозащиты, негативное отношение к учителям и одноклассникам. Причины появления в средних и старших классах неуспевающих и трудных детей отчасти надо искать в особенностях развития в дошкольном возрасте, непосредственно зависящих от уровня развития детской деятельности, прежде всего ведущей – сюжетно-ролевой игры.

3. Введение в сюжетно-ролевую игру такого параметра, как конфликтность содержания ролевого взаимодействия, вызвано необходимостью изменения динамики игровой деятельности, что обусловлено характерным явлением в развитии игры, да и других видов детской деятельности – наступлением этапа шаблонного отражения окружающей действительности. На этом этапе своего развития игровая деятельность нередко задерживается в том случае, если взрослый выступает в роли стороннего наблюдателя, приспосабливающегося при обучении и воспитании к достигнутому уровню, «зоне актуального развития» по Л.С. Выготскому. Деятельность застывает в своем развитии, что неизбежно сопровождается необратимыми порой последствиями в социальном развитии индивидуума.

Своевременному предупреждению подобных явлений способствует организация той или иной формы обучения с учетом «зоны ближайшего развития». В этом случае введение конфликта в сюжет игры способствует достижению необходимых изменений в содержании деятельности, что можно отнести к задачам коррекционной работы. В случае же своевременного моделирования содержания деятельности с учетом закономерностей социального развития личности исчезает необходимость в подобной коррекции.

4. Ролевая игра часто используется в работе тренинговых групп, организуемых с целью оказания психологической помощи и поддержки людям с различными субъективными трудностями в процессе общения. Однако характерная особенность этих игр проявляется в том, что их участники, которые в детстве «недоиграли» в силу тех же субъективных трудностей в общении со сверстниками, будучи взрослыми, продолжают чувствовать давление указанных субъективных барьеров общения, что соответствующе отражается на выполнении ролевых предписаний.

Даже те из них, которые попадают в тренинговые группы общения, не всегда могут до конца преодолеть эти барьеры. Возможно, это объясняется, в первую очередь, тем, что прошел сензитивный период для развития коммуникативных умений, а переживаемое человеком давление субъективных барьеров общения зафиксировалось в психике и сопровождается автоматическим вос-

произведением фиксированных установок и аттитюдов в общении.

Кроме того, не следует забывать, что не каждый человек, испытывающий трудности в общении, оказывается в тренинговой группе в силу действия многих объективных и субъективных причин. Так что следовало бы сделать акцент не на коррекционном значении ролевой игры, а на профилактике возможных у человека в будущем трудностей общения, в том числе ролевого.

5. В этом смысле предлагаемая нами мотивационно-конфликтная сюжетно-ролевая игра в естественных условиях выступает как онтогенетически исходный вариант метода ролевых игр, в качестве метода социально-психологического тренинга. Для него в первую очередь характерны основные особенности методов социально-психологического тренинга, среди которых выделим следующие:

1) групповое взаимодействие имеет обучающий эффект;

2) создаются условия для реализации активности участника в процессе самостоятельного исследования вариантов оптимального поведения;

3) участники, действуя в условиях, моделирующих реальные, приобретают различные навыки поведения, необходимые в разнообразных жизненных ситуациях.

6. Предлагаемая в нашей работе авторская методика диагностики и развития ролевого поведения в дошкольном возрасте представляет собой вариант сюжетно-ролевой игры с привнесенным конфликтом, имеющей проективный характер. В сценарии разнообразных игровых ситуаций ролевого взаимодействия вводятся межличностные и ролевые конфликты, на уровне субъекта принимающие форму мотивационного конфликта.

На этапе констатации стандартности ролевого поведения в неменяющихся условиях сюжетно-ролевой игры как условно-ролевой деятельности педагогом моделируется мотивационно-конфликтная ситуация, которая перед субъектом предстает как жизненная задача, проблема, актуализирующая готовность к поисковому поведению. Потребность в субъективном ощущении социального равновесия, адекватности социального ролевого поведения становится мотивом поведения.

На основе сложившегося отношения субъекта к миру, выполняемой роли и ролевым ожиданиям формируется цель, выбираются средства действия. Субъект воспроизводит в воображении образы желаемых сторон будущего продукта ролевого поведения. Установочное действие воображения актуализирует социальную ролевую установку, создает реальную готовность к разрешению мотивационно-конфликтной ситуации. Выбор оптимального способа разрешения конфликта предполагает не только проекцию прошлого опыта соци-

ального поведения, но и реализацию творческого потенциала личности.

7. Целенаправленное применение методики сюжетно-конфликтных игр специально обученными воспитателями достигает поставленной цели и позволяет, с одной стороны, существенно повысить уровень развития РП и СЖ у детей старшего дошкольного возраста, с другой стороны, позволяет преодолеть «порог предметной деятельности», на котором «застревает» сюжетно-ролевая игра у большинства детей без помощи взрослого.

Причем это целенаправленное воздействие воспитателя больше проявляется в изменении уровня развития РП, чем СЖ. Это, по-видимому, можно объяснить тем, что методика сюжетно-конфликтных игр учит детей преодолевать конфликты; для того же, чтобы при этом оставаться в русле социальной желательности, необходимо, по-видимому, проводить дополнительную воспитательную работу.

Глава IV.
РАЗВИТИЕ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Ролевое поведение оперативного сотрудника ОВД имеет сложную психологическую структуру, разнообразные внешние проявления и устойчивое, но вариативное внутреннее содержание. Американский социальный психолог Э. Аронсон считает, что ролевое поведение – это навык осуществлять спектр различных видов поведения, поведенческих реакций, обусловленных требованиями и характеристиками самой социальной роли, а также особенностями социальной группы, социального окружения.

Так, например, ролевое поведение сотрудника полиции в общении с гражданами в одной и той же ситуации может быть поливариантным. Известен классический прием, используемый следователем на допросе – «злой и добрый следователь». Причем этот игровой прием может реализовываться как одним следователем, так и двумя с четкой дифференциацией роли каждого. Каждый человек – исполнитель множества социальных ролей, эти роли не всегда имеют явно выраженный поведенческий рисунок [115]. Одни и те же внешние поведенческие проявления в служебном общении могут характеризовать две психологически разные роли «душа компании» и «серый кардинал», причем вполне сочетающиеся в одном и том же человеке.

Обе роли имеют контрастное внутреннее содержание: в одном случае искренний и свободный актуализатор, в другом – эгоистичный и зависимый от своих убеждений и установок манипулятор в трактовке Э.Шострома. Однако внешне эти контрастные роли трудноразличимы без специального наблюдения и оценки. Соответственно, их различение и наблюдение требует определенного опыта, психологической подготовки, понимания специфики ролевого поведения сотрудников полиции.

4.1. Ролевое поведение сотрудников полиции: норма и деструкция на фоне эмоционального выгорания как механизм профессиональной деформации

Объяснение и понимание человеческого поведения во многом обусловлено именно распознаванием ролевого репертуара личности. В понимании статусно-ролевого поведения сотрудников правоохранительных органов мы исходим из следующего определения: ролевое поведение оперативных сотрудников

правоохранительных органов рассматривается как умение оперативного сотрудника легко, творчески реализовывать разнообразные поведенческие сценарии в соответствии с условиями и требованиями той социальной и профессиональной сферы, в которой он находится.

Такое игровое творческое перевоплощение предполагает владение широким диапазоном поведенческо-речевых умений: расположить к себе и установить коммуникативный контакт, вызвать доверительное отношение и прийти к взаимопониманию, понимать актуальные психические состояния собеседника и адекватно на них реагировать.

Под ролевым поведением сотрудника органов внутренних дел мы понимаем индивидуально выраженное сочетание способов, форм и методов коммуникативного взаимодействия, соответствующих требованиям социальных норм, установок и ценностей социально-профессиональной группы, членом которой данный сотрудник является. Установка «сотрудник должен быть высоконравственным и ответственным» может быть формальной. В качестве неформальной можно констатировать установку «я веду себя как все, систему не изменишь». В зависимости от уровня развития личности сотрудника в его поведении может возобладать та или иная поведенческая установка как смысловая, ведущая.

Приведем пример развитого ролевого поведения сотрудников с установкой личностно-смыслового содержания «сотрудник должен быть высоконравственным и ответственным»: фрагмент профессиональной деятельности сотрудницы дежурной части г. Казани Зиганшиной Гульшат, работающей оператором «02».

В дежурную часть звонят разные люди, в том числе дети, старики, психически больные, пьяные. Немало и тех, кто хочет покончить жизнь самоубийством.

Как-то осенним вечером позвонил мужчина и сказал, что хочет повеситься. Свое намерение он прокомментировал так: «Мне 28 лет, женат, двое детей, работал грузчиком, но выгнали из-за того, что пришел пьяным на работу. На мне висят два кредита, платить нечем…». Говорил много и долго.

Оператор его выслушала, успокоила, дала на всякий случай телефон отдела кадров патрульно-постовой службы, чтобы он устроился на работу. Мужчина записал телефон и сказал, что попробует.

Через два месяца сотрудница-оператор пошла к подруге во 2-ой батальон и увидела мужчину в гражданской одежде. Подруга рассказала ей, как он попал к ним.

Оказывается, мужчина после звонка в дежурную часть решил устроиться в ППС. Получив первую стажерскую зарплату, в беседе с сотрудником отдела кадров вспоминал, каким был в армии, как служил. Теперь он мечтает быстрее

надеть форму и работать достойно. «Если у него есть что-то светлое в душе – он будет стараться», – считает оператор дежурной части.

Таким образом, многое зависело в приведенном случае от конкретного сотрудника, с которым столкнулся человек в затруднительной для него жизненной ситуации, от того, как данный сотрудник исполнял свою социальную роль – его ролевого поведения.

По определению казанского академика Р.Х. Шакурова, «роль – социально-типическая система поведения (совокупность действий), выработанная в данном обществе для выполнения определенной социальной функции» [72, с. 103].

По этому определению, роль – это собирательное понятие. Его содержанием является поведение, но не отдельного человека: роль как относительно устойчивая система поведения складывается из социально-типических компонентов действий многих членов общества.

Социальную роль следует отличать от ролевого поведения, представляющего индивидуальный вариант реализации личностью своей социальной роли. Роль – категория социальная и социально-психологическая, ролевое поведение – категория психологическая, поскольку является выражением личности в данных социальных условиях.

В качестве важнейшего фактора социализации личности выступают ролевые требования, представляющие собой совокупность объективных требований к исполнителю данной роли со стороны условий деятельности. Ролевое поведение является результатом объективации этих требований в деятельности отдельной личности.

Другой пример развитого ролевого поведения мы находим в деятельности старшего следователя Камалутдиновой Руфии Салимгареевны, проживающей в г.Казани.

В процессе работы следователю приходится сталкиваться с разными людьми, в том числе с «трудными» подростками. Однажды к данному следователю обратилась за помощью ее родственница по поводу своей 14-летней дочери. Родственница жаловалась на то, что ее дочь (которую она вырастила одна, стараясь во всем ее обеспечить, чтобы девочка ни в чем не нуждалась) перестала ее слушать, под любым предлогом уходит на улицу, пропускает школьные занятия, обманывает мать. Бедной женщине казалось, что ее дочь живет двойной жизнью, и ее «вторая» жизнь на улице отнюдь не положительная.

Родственница хотела от следователя, чтобы сотрудники ПДН поговорили с девочкой и напугали ее тем, что поставят на учет. Следователь не разделяла этого мнения, считая, что этим девочку не исправишь. Ведь если несовершеннолетняя узнает о постановке ее на учет, она может сделать выводы, что терять

ей нечего, и не изменит своего поведения.

Следователь была в хороших отношениях с девочкой и пригласила ее на работу, якобы для того, чтобы передать через нее вещь для мамы. Как раз в это время у следователя было запланировано следственное действие – задержание и допрос в качестве подозреваемой несовершеннолетней девочки. При допросе присутствовали мать подозреваемой и защитник. Следователь попросила дочь родственницы поприсутствовать при этом.

В ходе проведения следственных действий подозреваемая и ее мать вели себя очень эмоционально, плакали. При этом подозреваемая вслух высказывала то, что она сожалеет о своем прошлом, признает, что во всем виновата сама. Когда допрашиваемую уводили из кабинета в изолятор временного содержания, она встала на колени перед матерью и попросила у нее прощения.

После окончания следственных действий сотрудница заметила, что дочь ее родственницы изменилась в лице. На нем показались слезы.

После этого случая, со слов родственницы, дочь изменилась в лучшую сторону. Она была потрясена пережитым во время следственного действия. По-видимому, то, что она увидела в кабинете следователя, заставило ее задуматься над своим поведением, пересмотреть свои взгляды.

Самое же главное в подобных случаях – это наладившееся общение между матерью и дочерью после произошедшей ситуации, когда они разрешили свой межличностный конфликт психологическим методом решения проблемы. Для человека важно быть услышанным и понятым, а также самому уметь слушать и понять. Наблюдаемый здесь эффект можно объяснить психологическим явлением катарсиса (З.Фрейд): максимальное освобождение аффектов вызывает разрядку отрицательной энергии, личность освобождается от давящих страхов, переживаний, успокаивается. Такое преобразование создает основу для создания новых социально-психологических, в том числе ролевых установок.

Еще одна ситуация из практической деятельности сотрудника ПДН [68, с. 84-85]. Однажды, патрулируя территорию в холодный ноябрьский вечер в подземном переходе, сотрудники увидели мальчика-попрошайку. Мальчишка был очень легко одет, неопрятен, и было видно самое главное – он голоден. Когда сотрудники к нему подошли, его первая фраза была: «Только не отправляйте меня домой к маме». Сотрудников тогда поразило, что ребенок не хочет идти домой: такое в их практике было в первый раз, так как ранее, в каких бы притонах и ужасных семьях они ни были, с какими бы только детьми ни встречались, все просились к маме, никто не хотел уходить из дома. В тот вечер сотрудники отвели мальчишку в реабилитационный центр, а после пошли по адресу, который он указал, где они жили с матерью.

Конечно, сотрудники видели квартиры и похуже, но эта была похожа на помойку: не было понятно, где валялся мусор, грязная одежда, а где лежал пьяный человек. В этой груде мусора сотрудники нашли мать этого мальчика, ее звали Миляуша. Когда ей был задан вопрос, где ее сын, она ответила что-то невразумительное, было понятно, что ей абсолютно все равно. Сотрудники обошли соседей, узнали предысторию, причину злоупотребления алкоголем Миляуши (кстати, соседей судьба мальчика интересовала больше, чем родную мать). Женщина развелась с мужем около 2 лет назад, осталась одна с сыном на руках, ни родных, ни близких рядом, кто мог бы ее поддержать в данной ситуации, не было. Лучшего способа, чем напиваться, чтобы отвлечься от проблем, она не нашла. Сын начал мешать, порой даже раздражать, начали приходить «друзья», с которыми она употребляла спиртное. Именно в таком состоянии она и была обнаружена сотрудниками ПДН.

Началась работа профилактического характера: длительные беседы, которые ее раздражали, попытки устройства на работу, лечения в наркологическом диспансере, которые результата не давали. Так прошел год. Сотрудники ПДН уже не знали, что с ней делать, да и мальчик, ее сын, уже по срокам не мог находиться в реабилитационном центре, а вернуть его в семью было невозможно, так как положительного результата по взаимодействию с его матерью добиться не удалось.

Было принято решение лишить Миляушу родительских прав. Инспектор ПДН собрала материал и пришла домой к женщине: необходимо было получить от нее объяснение и заявление о том, что она действительно не занимается воспитанием сына и заниматься не будет. Для женщины факт, что она останется без сына, был шоком, в то утро она выгнала из дома сотрудников. Однако вечером Миляуша пришла в инспекцию по делам несовершеннолетних и начала сама предлагать методы исправления для себя, была согласна на все, лишь бы сын был рядом с ней. Так сотрудники ПДН прошли с Миляушой все круги необходимых мероприятий, помогли устроиться на работу, она привела квартиру в порядок, сделала ремонт. Наконец, семья воссоединилась.

Иногда инспектор ПДН, занимавшаяся данным случаем, встречает и Миляушу, и ее сына Ильдара. Ильдар вырос, женился на серьезной девушке, у них родился ребенок. А Миляуша с ужасом и стыдом вспоминает то время. Сотрудник ПДН, в свою очередь, рада, что смогла помочь этим людям. В данном случае сотрудниками был применен метод психологического взрыва А.С.Макаренко: мать, осознав возникшую ситуацию, испугавшись, что ее лишат родительских прав в отношении ее несовершеннолетнего сына, перестала злоупотреблять спиртными напитками, устроилась на работу со всеми выте-

кающими отсюда позитивными последствиями.

Возникновение новой субъектно-ориентированной установки – «Доминанты на Собеседнике» (А.А. Ухтомский). Под субъектно-ориентированной установкой мы понимаем готовность воспринимать другого человека как субъекта, который социально активен и может изменять к лучшему мир и себя, самостоятелен в действиях и поступках, а значит, способен к самодетерминации (саморегуляции, самоорганизации, саморазвитию). У человека с такой установкой центр внимания сдвигается от своих переживаний, страхов на более широкий круг отношений к себе, людям, жизни в целом. Дальнейшее зависит от психологических способностей сотрудника осветить собеседнику новые пути решения проблемы, иные направления действия и активизировать устойчивые, сознательные, личностные механизмы поведения. Указанные позитивные преобразования в личности гражданина, оказавшегося в криминальной ситуации, зависят также от позиции, занимаемой сотрудником полиции в их диалоге, и представляют позицию антропоцентричности. Она определяется таким типом отношения сотрудника к гражданину, в котором сам сотрудник также предстает как активный субъект. Исход беседы зависит от его способности понимать и вести собеседника, управлять диалогом (что предполагает речевую инициативу), ходом развития беседы. Подобная субъектная позиция проявилась у татарстанского сотрудника ПДН Кузьминой Оксаны Васильевны в следующей ситуации.

К детям с девиантным поведением, склонным к совершению преступлений и правонарушений, как правило, очень трудно найти подход: они никому не верят и считают, что доверие надо заслужить. Сотруднику ПДН Кузьминой Оксане Васильевне легко удается найти общий язык со своими подопечными, как с детьми, так и с родителями. Поэтому люди, с которыми она работала, часто останавливают ее на улице и говорят слова благодарности. Благодарят за то, что помогла добрым словом, сумела понять и помочь в той или иной ситуации.

В ее практике был случай, когда длительное время (в течение месяца) сотрудники ПДН не могли найти несовершеннолетнюю, которая ушла из дома, поругавшись с родителями. Учеба в кадетской школе «Калкан» была запущена, родители паниковали: все понимали, что она жива и здорова, только где ее найти – никто не знал. По дружеским связям несовершеннолетней с трудом узнали номер ее сотового телефона. Сотрудники звонили на ее номер неоднократно, однако несовершеннолетняя категорически отказывалась с нами разговаривать. Только когда на данный номер позвонила Оксана, несовершеннолетняя начала с ней разговор, потому что Оксана не ругалась, не кричала, говорила очень мягко, по-доброму, просила не бросать трубку и выслушать ее. Объяснила, что ее ищут уже несколько недель, и договорилась с несовершеннолетней о

встрече в опорном пункте полиции. Девушка согласилась, но с условием, что там не будет родителей. Оксана Васильевна умела держать слово. Когда девушка пришла в опорный пункт, у Оксаны Васильевны состоялся долгий разговор, в результате которого девушка сразу вернулась домой.

В тот вечер Оксана Васильевна заслужила доверие своей подопечной, именно ей девушка смогла рассказать истинную причину своего ухода из дома. Было понятно, что дома родители ее не слышат, решают все за нее, права голоса у нее нет, свобода выбора несовершеннолетней не признавалась и не учитывалась. Результат – подросток взбунтовался и ушел из дома, выразив, таким образом, свой протест. В дальнейшем Оксана Васильевна еще очень долго работала с данной семьей, а точнее, с родителями подростка, пытаясь им разъяснить, что у дочери должно быть право выбора, что у нее есть свое мнение и его необходимо выслушать и, самое главное, услышать и понять, что хочет твой ребенок. В итоге до сих пор данная девушка периодически звонит Оксане Васильевне, хотя уже сама стала дважды мамой.

Таким образом, в профессиональном общении данного сотрудника полиции выражена позиция антропоцентричности, установка доминанты на собеседнике. В непрофессиональном общении сотрудника преобладает позиция топоцентричности (с греч. топос – место). Она проявляется в пассивности личности, объектном отношении к диалогу. Поведение зависит от ситуации, времени общения сотрудника с гражданином, условий и других факторов. Сотрудник формально относится с человеку, уступает ему ведущую роль в диалоге, теряет инициативу, становится ведомым. Либо, не вникая в суть проблем человека, ведет себя агрессивно-наступательно, оценивая человека как безусловно виновного. Отсюда неадаптивность, ригидность, неспособность к игре, смене масок, вариации тактических приемов воздействия. Сотрудник утрачивает ответственность не только за происходящее «здесь и теперь», но за и перемены в нем самом. Это позиция конформности, постепенной деиндивидуализации личности, которая в итоге может обусловливать правонарушения и даже преступления сотрудников полиции.

Следует оговориться, что неизбежное влияние обстоятельств, ситуации общения необходимо всегда иметь в виду. Однако субъектно-ориентированная установка на собеседника определяется уровнем развития личности. Наконец, профессиональное общение затрагивает и два разных пласта в структуре самой личности: 1) «внешний» (условное обозначение) – уровень «Супер-Эго» и «Эго» (З.Фрейд) – социальные стереотипы, нормы и способ предъявления себя миру; 2) «внутренний» – скрываемый, подавляемый – «Оно». В общении проявляются вовне результаты скрытой словесной игры двух разных личностей

внутри человека: социально одобряемой, реальной – «Я» (сознанием) и индивидуально культивируемой, поддерживаемой – «Оно» (бессознательным). Поэтому каждое прозвучавшее слово содержит в себе контекст социальной ситуации (требования, задачи служебного общения) и контекст индивидуальности, не всегда прямо выражаемый в слове, но проективно читаемый в оговорках, интонации, позе, жестах, месте расположения собеседника и др. В связи с этим для сотрудников полиции значительный интерес представляют вопросы бессознательной детерминации процесса согласованной коммуникации или, напротив, ситуации межличностного конфликта: часто подсознание создает внутреннюю базу конфликтной ситуации.

Действительно, в структуре личности З. Фрейд выделял постоянно действующий конфликт противоречивых тенденций (тенденций в сознании и бессознательном). Внутренний конфликт порождает внешний. Применительно к предмету изучения представляет интерес вопрос о том, какие тенденции чаще проявляются во внешнем конфликте. Например, в ситуации противоборства на допросе следователя и подозреваемого проявляются тенденции, действующие в сознании, или тенденции, преобладающие в бессознательном обоих участников? В связи с этим рассмотрим случай из нашей профессиональной практики сотрудника ПДН, когда было раскрыто преступление посредством психологического воздействия на бессознательное подозреваемого.

На участке, подотчетном сотруднику ПДН, было совершено ограбление несовершеннолетнего с применением к нему физического насилия. Со слов потерпевшего несовершеннолетнего было понятно, что совершили данное преступление также несовершеннолетние. Сотрудники начали изучать всех несовершеннолетних данного района, склонных к совершению данного преступления, однако результаты поисков были нулевыми. Через три дня потерпевший обратился в полицию и сообщил о том, что видел подозреваемого в Торговом центре города. Полицейские изъяли видео, которое было неплохого качества, однако изображение лица подозреваемого было нечетким. Потерпевший вспомнил, что этого парня другие звали Ильдар. Сотрудники уголовного розыска начали отрабатывать парней с данным именем. А инспекторов ПДН уже к этой работе не допустили. Через несколько дней ранним утром одному из инспекторов ПДН позвонили домой и вызвали на работу, пояснив, что в 4 часа утра доставили группу ребят по подозрению в совершении расследуемого преступления и с ними нужно провести беседу. По прибытии в участок инспектор ПДН увидела ребят, которые сидели в коридоре. По их внешне напряженному виду и ускользающему взгляду было понятно, что они оказались не в том месте и не в то время. Сотрудника ПДН насторожило то, что среди них был парень

Ильдар, который состоял на учете за распитие спиртных напитков.

Поговорив с ребятами и вызвав родителей, сотрудники отпустили их домой, Ильдар остался сидеть у сотрудника ПДН в кабинете, так как ждал прихода матери. Сотрудник решила проверить, как отреагирует бессознательно юноша на видео из торгового центра, и открыла этот сюжет. Неожиданно Ильдар подскочил и закричал: «Это же я, что я тут у вас в компьютере делаю, я ведь ничего не делал, только пирожок с яблоками покупал!!!». Эмоциям Ильдара не было предела. Сотрудник ПДН поняла, что ее подопечный совершил преступление, начала с ним разговаривать, спрашивать, где он был три дня назад до похода в торговый центр, чем занимался. Ильдар сник и все рассказал, что это он совершил преступление – отобрал сотовый телефон у мальчишки в 7 комплексе, однако мальчик не хотел отдавать телефон и он его ударил.

Далее были следственные действия. На всех следственных действиях Ильдар просил сотрудника ПДН быть с ним рядом. В раскрытии данного преступления помогло внимание сотрудника полиции к неосознаваемой реакции человека на воспринимаемые события, причастность к которым он пытался скрыть. Сознание сотрудника угадало тенденции бессознательного подозреваемого, которые проявились в поведении (во взгляде, в занимаемых позах, жестах, оговорках и т.д.). Ситуации такого рода можно отнести к группе внутриличностных конфликтов, обозначаемых выражением «что на уме, то и на языке» (установка интеллектуальная реализуется в поведенческих установках). Рассмотренная нами выше ситуация с Ильдаром относится к этой группе случаев.

Предоставленные заметки о социально-психологических установках в профессиональном общении дают лишь некоторое представление о возможных путях исследования проблемы. Проблема нуждается в дальнейшей глубокой исследовательской разработке. Вопрос достаточно серьезен, и обращение к нему вызвано не только сложностью и недостаточной разработанностью данных аспектов проблемы применительно к юридической психологии, но и тем фактом, что профессионализм общения у сотрудников полиции нередко является психологическим фактором, определяющим эффективность ведения дела. По-видимому, не стоит пренебрегать никаким из возможных путей исследования проблемы. Полученные результаты пойдут на пользу системе профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации сотрудников полиции.

В приведенных примерах нормального ролевого поведения сотрудников полиции прослеживается механизм формирования и развития личности – интериоризация / экстериоризация. Уровень развития личности, ее знания, умения, навыки, социально значимые качества являются результатом воздействия внешних факторов объективной действительности (условий жизни, характера

общения с близкими, особенностей воспитательной работы и успешности выполняемой деятельности и др.).

К внешним формам ролевого поведения или его приемам, средствам можно отнести специфику проявления вербальных и невербальных средств общения, мимическую выразительность, жестикуляцию, особенности оформления внешности (одежда, аксессуары), а также артистичность (эффективность использования актерской психотехники в процессе решения профессиональных задач). Вкратце охарактеризуем значение вербальных средств общения как основных в ролевом взаимодействии сотрудника полиции с гражданами.

Общение людей – особенная значимая часть нашей жизни, которая испытывает влияние многих факторов (исторических, социальных, ситуативных, личностных). Все понимают, что мы живем в стремительный информационный век. Поступающая информация неизменно вызывает эмоциональную реакцию, которая сформировалась еще в онтогенезе под влиянием инстинктов. Личность формируется последовательно, и не случайно, что именно эмоциональная реакция ребенка при виде близкого человека проявляется как первый качественный скачок в его личностном развитии уже на втором месяце жизни. Только после этого мы наблюдаем качественные изменения в его двигательном развитии (ползание, хватание, ходьба), потом к 3-м годам формируется речь, а речь своим появлением принципиально перестраивает сознание. Так и в дальнейшей нашей жизни мы часто реагируем на происходящие с нами события, прежде всего, эмоционально, затем моторно и рационально. Особенно явно это проявляется в экстремальных ситуациях жизнедеятельности человека. Эмоциональная вербальная реакция в данном случае характеризуется, например, свободным выражением нецензурной лексики представителями различных половозрастных, профессиональных, этнических групп.

Нецензурная лексика, именуемая в житейском общении матом, – проявление общей культуры человека, которая связана с уровнем развития самого общества. Отношение к мату у любого нормального, в смысле социального, человека негативное, но нельзя не заметить, что в нашем обществе подобный способ общения посредством хаотично сбрасываемых индивидом по поводу и без повода нецензурных выражений становится уже почти социальной нормой. В социологии и психологии это явление называется «социальной аномией», когда устоявшиеся для большинства социальные нормы общения и социальные ценности становятся для этого большинства и каждого человека менее значимыми, действенными. Индивидуальные попытки борьбы с распространением мата и ругательств имеют эпизодический успех, причем только в том случае, если полностью задействован фактор наказания, вызывающего у человека

страх. Аналогичный пример – запрет курения. Если на уровне социальной организации или государства будет принято решение штрафовать или депремировать курящих/матерящихся, то человек почувствует прямую опасность для своей материальной стабильности и перестанет использовать «материнские» выражения, а курить будет в строго отведенных для этого местах. Однако запрет, принуждение и наказание никогда не были и не являются в настоящее время высокоэффективными методами воспитания личности.

Предупреждение и профилактика – это направления социальной деятельности, связанные с воспитанием личности. А воспитание личности связано с уровнем развития общества. Чем выше уровень развития общей культуры в обществе, тем выше уровень сознательности индивидов. Классик отечественной психологии Л.С. Выготский подчеркивал роль обучения и воспитания в формировании личности. Он говорил о том, что всякая психическая функция появляется на сцене дважды: сначала как функция интерпсихическая, межличностная, затем как функция интрапсихическая, индивидуальная. То, что является нормой для социума, может стать нормой для индивидуума, если это общество данную норму поддерживает, поощряет. Процесс культурного развития характеризуется им как развитие личности и мировоззрения ребенка.

Мат в речи очень часто является не только следствием воспитания в семье и в обществе, но и допустимой в социуме (или привычной для него) индивидуальной реакцией человека на какие-то события, нередко фрустрирующие его [43, с. 21–28]. В современных условиях динамично меняющейся реальности очень часто люди подвержены стрессовым ситуациям. Не владея способами их адекватного разрешения, люди сбрасывают свой стресс на окружающих, причем зачастую более слабых и зависимых от них (в числе которых могут оказаться дети, хорошо воспитанные уравновешенные люди, подчиненные).

Так, водитель, который попал в ДТП, испытывает мощнейший всплеск негативных эмоций – его напряжение зашкаливает. Чтобы справиться с подобными моментами жизни, люди прибегают к различным средствам. Первая реакция – «отматерить» истинного или субъективно так оцениваемого виновника, взяться за сигарету или выпить, попытаться дать взятку сотруднику ГИБДД, чтобы уклониться от более крупного штрафа или наказания за нарушение. Участники дорожного движения, нарушившие правила, выступают главными инициаторами и виновниками создания коррупционной ситуации [13, с. 145–146].

Основными регуляторами поведения, как считал Фрейд, являются чувственные потребности (сексуальные и агрессивные), инстинкты, которые лежат в основе не только индивидуального поведения человека, но и межличностных отношений, развития цивилизации в целом. Многие забывают, что есть альтер-

нативные способы снять стресс – например, позвонить близкому человеку, поговорить. Таким образом, если человек чувствует себя не защищенным (помощи ждать от психологов в нашей стране не принято), то ему остаются стандартные поведенческие привычки, отклоняющиеся от норм социального поведения, которые являются результатом фило- и онтогенетического развития человека, апробованы им самим и приемлемы в обществе [45]. Доступные средства снятия бытового или профессионального стресса заложены примером отца/матери, непосредственного начальника, коллег в профессиональном коллективе, других людей – скажем, нецензурная брань, агрессия вплоть до жестокости по отношению к слабым, беззащитным.

Не секрет, что наше государство многое переняло от Запада. В том числе и эгоцентрическую систему поведения людей в обществе. Мы видим, что в центре всех событий присутствует личность человека, его права и свободы. Например, задержанному лицу, которое совершило преступление, необходимо предоставить адвоката. Мы, в первую очередь, заботимся о личности преступника, о его правах и свободах. А кто позаботится о личности, которая пострадала от преступных посягательств? Нередко личность потерпевшего оказывается обделенной государством в этом плане. Например, владелец автотранспортного средства не оборудовал сигнализацией свой автомобиль и оставил его на стоянке во дворе дома, а на следующее утро на месте автомобиля не оказалось. Видимо, сам виноват, если своевременно не позаботился о защите своего транспортного средства.

Или другой пример: преступник в зимнее время в садовом кооперативе за городом проникает в один из домиков путем пролома окна, в целях очередной легкой наживы, но на месте происшествия его задерживают сотрудники правоохранительных органов, не давая ему довести свой умысел до конца. Вроде бы развязка близка и преступник должен получить по заслугам. Однако в момент судебного разбирательства мы узнаем, что он проник в этот домик для того, чтобы погреться! И отогревался данный нарушитель уже в седьмом домике в этом садоводческом массиве. Садоводы опять же сами виноваты, если на период зимнего времени года не увозят свои вещи из домиков. Вот и получается, что пострадавшее лицо от преступных посягательств в той или иной мере всегда само виновато в совершении против него преступления.

Конституция РФ свидетельствует о том, что человек, его права и свободы являются высшей ценностью [1]. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства [1]. И неважно, преступник ли это, потерпевший или добропорядочная личность. Ведь в соответствии с Конституцией каждый гражданин Российской Федерации обладает на ее территории всеми правами и свободами и имеет равные обязанности перед государством.

Человек как личность государством ставится в центр внимания. Это так и должно быть, это хорошо. Но на этом фоне появилась эгоцентрическая личность – одна, другая, третья. Их совокупность образует эгоцентрическое сообщество, которым, на наш взгляд, является и наше современное рыночное общество.

Эгоцентризм – это неспособность или нежелание индивида рассматривать иную, нежели его собственную, точку зрения как заслуживающую внимания; восприятие своей точки зрения как единственно верной и имеющей право на существование. Общество должно понимать, что не один конкретный человек ставится в центр внимания, а каждый, то есть все население нашего государства.

Пока в правосознании каждого человека не прояснится четко представление о том, что он ответственен за другого человека, за его формирование как личности в целом, что человек живет ради другого человека, мы не сможем говорить, что мы создали правовое государство, в котором нет правонарушений и преступлений.

Для того, чтобы этого достичь, необходимо добиваться того, чтобы каждый человек соблюдал те нормы и правила поведения, которые приняты на законодательном уровне в нашем государстве. Необходимо заниматься действенным воспитанием человека на всем его жизненном пути, заниматься профилактикой преступлений и правонарушений, выявлять причины и условия, способствовавшие их совершению, и принимать меры к их устранению.

В декабре 2014 года сотрудник полиции, находясь в присвоенной форме одежды, в маршрутном автобусе направлялся к месту несения службы. Через определенное время он слышит за своей спиной чей-то разговор с использованием ненормативной лексики, другими словами, кто-то за его спиной выражается нецензурной бранью, то есть, по сути, совершает административное правонарушение, предусмотренное ст. 20.1 КоАП РФ, – мелкое хулиганство.

Сотрудник полиции, обернувшись, видит, как двое юношей таким образом общаются между собой. При этом они не замечают рядом стоящих стариков, женщин и детей, а также стражей правопорядка. Соответственно, никто из граждан этим двум подросткам не сделал никакого замечания. Может, просто боялись, «не хотели связываться» (как это обычно бывает).

Сотрудник полиции сделал замечание этим двум подросткам по поводу их поведения в общественном месте. Предупредил об административной ответственности, которая может их постигнуть, и предложил прекратить нарушение общественного порядка. Затем провел с ними профилактическую беседу, в ходе которой проверил их документы, выяснил место жительства и куда они направлялись в данный момент, где учатся. После чего сотрудник полиции спросил молодых людей, какие они делают для себя выводы, осознают ли свои

действия противоправными, считают ли они себя виноватыми в данной ситуации или нет.

Один из юношей сказал, что да, он виноват, вырвалось, забылся, больше не будет, просит извинить его. А другой, наоборот, усмехнувшись, сообщил, что он никакого правонарушения не совершал, что все сейчас «матерятся», что он разговаривает так всегда и виноватым себя не чувствует.

Ясно, что такой человек безнаказанным оставаться не должен. Чтобы провести документирование данного правонарушения, необходимы свидетели, очевидцы, которые непосредственно слышали их разговор и как молодой человек выражался нецензурной бранью. Но, как ни странно, таких людей в автобусе «не нашлось». Обычно этих людей называют «почетными зрителями», они в курсе события, но делают вид, что ничего не слышали и ничего не видели. Интересный парадокс получается: никто не хочет «связываться», одергивать людей, которые совершают правонарушения. Никто «не видит», как, по сути, разлагается общество, как оно деградирует. Но зато все хотят жить в правовом государстве, а самое главное, чувствовать себя защищенными. Увы, такого не бывает!

Нам известно, что каждый человек, совершивший или совершающий правонарушение, является потенциальным преступником. Если мы соотнесем два понятия «правонарушение» и «преступление», то это станет для нас очевидно.

Преступление и правонарушение – это понятия, которым присущи одни и те же признаки: противоправность, виновность, общественная опасность и наказуемость. Только есть разница в характере общественной опасности, а также в наказании за их совершение. Черта, разделяющая правонарушение от преступного деяния, очень тонкая, порой не заметна. В одном случае деяние запрещено под угрозой уголовного наказания (предусмотренного нормой УК РФ), а в другом – административного (предусмотренного КоАП РФ). Человек, который «с легкостью» совершает административные правонарушения, в последующем спокойно перешагнет ту грань, которая разграничивает преступное деяние от других правонарушений.

После проведенной беседы с молодыми людьми сотруднику полиции становится ясно, что один из юношей недопонимает сложившуюся ситуацию и вряд ли что-то осознает. Но сотруднику полиции необходимо принять действенные меры, которые хоть как-то смогли бы повлиять на сложившуюся ситуацию, а также на юношу. И он поступает следующим образом: выходит вместе с этими двумя юношами и идет с ними в институт, где они обучаются (они как раз опаздывали на занятия). Также сотрудника полиции заинтересовал еще один факт: у одного из юношей на фотографии в студенческом билете отсутствовала часть оттиска печати организации, в которой он проходит обучение.

Несложно было найти ректора данного учреждения, зайти к нему в кабинет вместе с юношей и задать ряд вопросов об особенностях воспитательной работы в институте. После объяснения произошедшей ситуации были затребованы разъяснения, почему студент данного вуза позволяет себя так вести в общественных местах и какова роль учебного заведения в воспитании данного юноши. Как он характеризуется по месту учебы, какие меры воспитательного характера к нему применялись. Бывает, к сожалению, что учебное заведение просто собирает денежные средства со студентов, а вся их учеба и воспитание – профанация. Ведь нам известно, что в любых образовательных учреждениях есть социальные педагоги, которые непосредственно должны работать с «неблагополучными», «трудными» подростками, с теми, которые склонны к совершению преступлений и административных правонарушений.

Ректору было напомнено, что педагоги данного учебного заведения также являются субъектами профилактики преступлений и правонарушений и несут персональную ответственность за каждого студента, который проходит у них обучение. При совершении студентом преступлений или правонарушений в институт может быть направлено представление на устранение причин и условий, которые способствовали их совершению. В результате чего ректор учебного заведения будет привлечен к административной ответственности за невыполнение своих обязанностей при повторном совершении преступления (правонарушения) данным студентом со всеми вытекающими последствиями. Если человек не осознает, что он совершает противоправное виновное деяние, то он будет совершать его в дальнейшем. И в этом случае ректор образовательной организации будет нести определенную ответственность. Должностные преступления обладают повышенной общественной опасностью. Она обусловлена спецификой лиц, которые их совершают, используя при этом свое служебное положение [14].

После такого разговора сотрудника полиции с ректором образовательной организации, в которой обучался упомянутый юноша, ректор заявил, что им такие студенты не нужны. Ведь это понятно – такие факты оставляют определенное клеймо на всем учебном заведении. В ходе беседы со студентом ректор делает вывод, что студент даже не понимает, кто перед ним находится и с кем он разговаривает. После чего ставит перед студентом ультиматум: если он «исправляет» свое поведение и продолжает хорошо учиться, то он может носить статус студента их учебного заведения, если нет – то будет отчислен, ведь впереди экзаменационная сессия, которая и покажет соответствующий низкий уровень его знания. Лучше на его место пригласить другого человека, который хочет учиться в их заведении. Студент изменился в лице, его начала пробирать

дрожь. Понятно: его судьба зависит от его поведения и сдачи экзаменационной сессии.

Можно с уверенностью предположить, что результат данной ситуации не был бы более эффективным, если бы в отношении студента составили административный протокол. Свою ошибку данный студент не понял бы. В лучшем случае он бы заплатил административный штраф и в последующем рассказывал друзьям, какой он «герой», а сотрудники полиции плохие, потому что придрались к нему и ни за что «выписали» штраф. В худшем – и оплачивать бы штраф не стал.

В данном примере профилактическая беседа, используемая сотрудником полиции, выступает основным рычагом педагогического воздействия на личность правонарушителя. Подобные воздействия постепенно создают такие условия для личности, при которых она сама будет себя декриминализировать.

Итак, меры индивидуальной профилактики правонарушений определяются с учетом индивидуальных особенностей лиц, в отношении которых они применяются, характера и степени проявления предкриминального поведения при наличии соответствующих оснований.

Большое значение в ролевом общении сотрудников полиции имеют также собственно невербальные средства. Так, одним из основных требований, предъявляемых спецификой оперативно-розыскной деятельности к личности сотрудника ОВД, является наличие у него артистических способностей и сформированных на их основе специальных умений к ролевому перевоплощению, безошибочному разыгрыванию ролей различных социальных и профессиональных типов, без обозначения при этом своей профессиональной принадлежности и собственных индивидуальных особенностей.

Внутреннее содержание ролевого поведения сотрудников ОВД определяется их индивидуально-личностными особенностями, прежде всего, направленностью личности, а также ее психотипом, уровнем профессионально-психологической подготовленности и сформированной на ее основе психологической готовностью (состоянием) к осуществлению различных видов ролевого поведения, наличием профессионального и жизненного опыта, необходимых моральных и профессиональных установок к демонстрации ролевого поведения (желание и умение играть).

Психологическими компонентами ролевого поведения оперативного сотрудника ОВД являются: профессиональный статус, профессиональная роль и ситуативно создаваемые им линии поведения.

Исследователем П.П. Горностаем [27] определен ряд личностных параметров, выступающих детерминантами ролевого поведения. К ним он относит:

- локус ролевого конфликта – конструкт, определяющий склонность лич-

ности выбирать одну из двух стратегий поведения в ролевом конфликте (экстернальную или интернальную);

- ролевое переживание – эмоциональное состояние, сопровождающее ролевое поведение личности;

- потребность в ролевом переживании – потребность в новом чувственном опыте, получаемом личностью в процессе исполнения ролей;

- ролевая компетентность – способность личности владеть своими психологическими ролями, выступать полноправным субъектом этих ролей, включать ролевое поведение в процесс собственной жизнедеятельности и жизнетворчества.

П.П. Горностай считает, что ролевая компетентность личности, в свою очередь, состоит из четырех компонентов:

1. Ролевая вариативность – многообразие репертуара психологических ролей личности, которые не ограничиваются стандартным набором социальных и межличностных ролей в референтных группах, а включают много этих ролей, которые создаются в процессе деятельности личности и ее самовыражения.

2. Ролевая гибкость – умение легко переходить от одной роли к другой, не «застревать» на отдельных ролях. Ролевая гибкость - важное условие адаптированности личности к меняющимся условиям социальной действительности.

3. Ролевая глубина – владение глубинной структурой ролей и эго-состояний личности, опора в ролевом поведении не на внешнюю подструктуру роли (экспектации), а на глубинные составляющие (ролевая «Я-концепция», ролевое переживание), способность к произвольному изменению силы ролевых переживаний.

4. Способность к ролевой децентрации – сложное психологическое образование, включающее в себя: способность личности к перевоплощению; ролевую эмпатию (принятие роли другого человека, умение посмотреть на мир с точки зрения его ролевой «Я-концепции»); ролевую рефлексию (умение оценить собственное ролевое поведение со стороны, с точки зрения и восприятия других людей).

Каждая социальная система имеет свой «набор ролей», который определяется:

- устойчивыми ожиданиями общества или группы в отношении поведения лица, обладающего определенным статусом;

- совокупностью ценностных ориентаций личности, называемых «интернализованной» (внутреннее принятие) ролью;

- тем, что всегда найдутся (существуют) люди, поведение и внутренний облик которых рассматриваются как идеальное воплощение роли и служат образцом для подражания. Результаты, полученные при проведении этих иссле-

дований, и их учет очень важны для работы оперативного психолога ОВД при разработке (наполнении психологическим содержанием) легенды оперативного сотрудника ОВД и вытекающих из нее особенностей формирования соответствующего образа и поведения.

Психологические механизмы осуществления ролевого поведения схожи с социально-психологическими механизмами социализации личности. К ним можно отнести:

- идентификацию – отождествление личности с некоторыми людьми или группами, позволяющее усваивать разнообразные нормы, отношения и формы поведения, свойственные окружающим;

- подражание – сознательное или бессознательное воспроизведение личностью модели поведения, опыта других людей (манер, движений, поступков и т.п.);

- имитацию – осознанное стремление личности копировать определенную модель поведения в условных обстоятельствах;

- копирование – процесс репродуцирования отдельных движений и операций с целью дублирования образца в реальном плане;

- внушение – процесс неосознанного воспроизведения личностью внутреннего опыта, мыслей, чувств и психических состояний тех людей, с которыми он общается;

- социальную фасилитацию – стимулирующее влияние поведения одних людей на деятельность других, в результате которого их деятельность протекает свободнее и интенсивнее.

В процессе исследований П.Я. Прыгуновым были определены различные психологические механизмы (используемые оперативными сотрудниками ОВД как на стадии формирования линий ролевого поведения, так и на стадии их практической реализации), которые могут развиваться в процессе психологических тренингов [54]. На стадии формирования линий легендируемого поведения, например, оперативного сотрудника ОВД, основными психологическими механизмами являются: воображение, отождествление, подражание, проецирование самоподачи, представление, фантазирование, прогнозирование и ассоциативное представление. На стадии реализации: идентификация, рефлексия, эмпатия, механизмы самоподачи и самопрезентации, приспособление, аттракция, фасцинация, имитация и копирование.

Ролевое поведение оперативных сотрудников полиции обусловливается спецификой решаемых ими задач. В основе осуществления ролевого поведения лежит способность оперативного сотрудника к правдоподобному (жизненно правдивому) перевоплощению. «Репертуар» ролевого поведения оперативного сотрудника зависит от специфики решаемых задач и его профессионально-

психологической подготовленности к правдоподобной демонстрации определенного «набора поведенческих, социальных и профессиональных ролей», а главное, его интересом к игре как форме взаимодействия.

Очень часто в процессе выполнения профессиональных задач молодые оперативные сотрудники ОВД ограничиваются «узким репертуаром» ролевого поведения, используют устоявшиеся стереотипы поведения без учета индивидуально-личностных как своих особенностей, так и особенностей объекта их профессионального интереса.

Умение осуществлять различные виды ролевого поведения, эффективно используя при этом актерские психотехники, – одно из условий формирования профессионального мастерства сотрудника ОВД.

Исходя из демонстрируемого оперативным сотрудником ОВД статуса, определяется и его профессиональная (социальная) роль (в соответствии с разработанной легендой). Профессиональная роль – это относительно устойчивый шаблон поведения (включающий в себя действия, мысли и чувства), обусловленный предлагаемым статусом сотрудника ОВД в процессе его непосредственного нахождения и «взаимодействия» как с объектом разработки, так и с различными представителями сферы внедрения.

При осуществлении оперативного внедрения психологическими компонентами ролевого поведения оперативного сотрудника ОВД будут являться: его легендированный статус, оперативная роль и ситуативно создаваемые линии поведения.

Под оперативной ролью сотрудника ОВД в узком смысле понимаются сформированные, исходя из легендируемого статуса сотрудника, шаблоны поведения, способствующие ему решать поставленные операцией задачи. В широком смысле – это совокупность созданного оперативным сотрудником ОВД легендированного образа и соответствующих ему особенностей поведения с объектом профессионального интереса в процессе проведения оперативного внедрения.

Оперативная роль очень тесно связана с созданным сотрудником ОВД к «показу» образом и демонстрируемыми, исходя из его особенностей, имиджевыми качествами. Легендируемый «образ» и имидж, демонстрируемый сотрудником для объекта внедрения и его окружения, являются составляющими его оперативной роли и детерминантами, определяющими особенности его легендируемого ролевого поведения.

При подготовке к операции ролевое поведение оперативного сотрудника ОВД должно отрабатываться на трех уровнях:

- психофизиологическом – отрабатывается способность вызывать и демонстрировать естественные различные психофизиологические реакции в со-

ответствии с демонстрируемым психическим состоянием, обстановкой и условиями осуществления контакта с объектом. Вырабатывается максимально возможный – контроль своих непроизвольных реакций («я не играю симпатию к тебе, я ее действительно чувствую к тебе»);

- психологическом – формируется умение вызывать и входить в различные (основные) психические состояния, соответствующие демонстрируемой оперативной роли, обстановке, состоянию объекта и особенностям контакта (умение играть различные роли в различных сюжетах взаимодействия);

- социально-психологическом – шлифуется способность к реализации совокупности умений, демонстрации различных коммуникативных форм поведения с учетом психологических особенностей как объекта и его окружения, так и обстановки, при этом добиваются максимального согласования его слов, жестов, реакций, движений, состояний, которые должны быть присущи созданному легендированному образу оперативного сотрудника ОВД (умение разговорить собеседника, умение сохранять и усиливать его интерес к себе, умение вызвать те или иные эмоции и др.).

При этом деятельность сотрудников ОВД довольно четко регламентирована различными нормативными документами (Уголовно-процессуальный кодекс, Закон об оперативно-розыскной деятельности, ведомственные нормативные акты и т.д.). Нормативные рамки, в которых сотрудник ОВД осуществляет свою профессиональную деятельность, способствуют формированию стремления строго придерживаться правовых норм, определяют соответствующие стереотипы поведения и общения. С одной стороны, нормативная регламентация облегчает процесс общения, структурирует его, определяет социальные роли, права и обязанности участников. С другой стороны, эта характеристика выступает не только как фактор, позитивно развивающий, дисциплинирующий, но и как фактор, осложняющий выполнение профессиональных обязанностей. Очевидно, что выполнение деятельности, жестко регламентированной правовыми нормами, требует постоянного контроля за своими действиями, заставляет принимать решения в четко определенные сроки. Все это предполагает наличие определенного набора личностных характеристик (эмоционально-волевых, интеллектуальных и др.) и умения эффективно строить процесс общения и управлять им.

Влияют на процесс профессионального взаимодействия сотрудников ОВД и временные ограничения. Как характеристика профессионального общения, они связаны с его целевой направленностью и нормативной регламентированностью. Ситуации профессионального общения ориентированы на достижение конкретных профессионально значимых целей и задач, время на решение которых определено нормативными актами. Временные и нормативные рамки ограничивают

свободу маневра в общении, предполагают повышение его интенсивности.

Это может привести к тому, что сотрудник ОВД будет относиться к актам профессионального общения формально. Например, формально брать объяснения, чтобы уложиться в срок, установленный на разрешение заявления или оперативного материала. Такой подход не ведет к профессионализму в общении, напротив, он вырабатывает речевые штампы для проведения «стандартных» бесед. Общаясь в таком режиме, сотрудник не учитывает особенности личности собеседника и контролирует ход общения только в пределах, необходимых для обеспечения формальной стороны дела. В отличие от такого подхода, профессионал, находясь в условиях дефицита времени, способен определить и реализовать наиболее успешную для данной ситуации тактику общения.

Кроме того, нередко приобретать конфликтный характер может властный характер профессиональных полномочий в системе МВД. Принятие решений в ситуациях конфликтного взаимодействия требует от специалиста способности анализировать и прогнозировать последствия своих действий, эмоциональной уравновешенности и в то же время решительности, при необходимости жесткости в действиях и в то же время – уважительного отношения к людям. В процессе общения наличие властных полномочий провоцирует их носителя на роль «хозяина положения», человека, определяющего и диктующего ход общения. Занимая такую позицию, сотрудник ОВД не видит личности собеседника или видит ее крайне односторонне («к нам зря не попадают»). К известным стереотипам такого «властного» общения относятся: – Вопросы здесь задаю я! – Вы понимаете, куда вы попали? – От нас так просто не уходят!

В частности, это свойственно некоторым представителям силовых структур. Общение в таком стиле может быть эффективным с юридически неграмотным субъектом или с человеком слабым в интеллектуальном или личностном плане. Однако силовые правоохранительные структуры призваны бороться с серьезными преступлениями, противостоять организованной преступности, что предполагает противостояние сильного и образованного противника. В этом случае юристы должны быть вооружены эффективными средствами профессионального общения, в том числе с учетом их властных полномочий.

Ситуации профессионального общения сотрудников ОВД носят, в основном, вынужденный характер для его собеседников. Как правило, эти ситуации связаны с правовыми проблемами, как в сфере уголовного, так и гражданского законодательства. В процессе разрешения таких проблемных ситуаций предполагаются не просто потенциально конфликтные отношения, но и достаточно жесткие формы конфликтного взаимодействия, вплоть до открытого противодействия. Вместе с тем вынужденным в субъективном смысле общение бывает и для

самого сотрудника ОВД. Речь идет о ситуациях, когда собеседник неприятен сотруднику по каким-либо личностным характеристикам, но поскольку он, например, является ценным источником информации, специалист просто обязан с ним общаться. Более того, в этих случаях сотрудник, как профессионал, не имеет права внешне показывать собеседнику свое негативное отношение.

Сотрудники полиции, осуществляя деятельность по укреплению законности и правопорядка, соприкасаясь ежедневно с правонарушителями, подвергаются длительному психотравмирующему воздействию отрицательных факторов, испытывают значительные психические перегрузки. Их деятельность обнажает наиболее уродливые антиобщественные явления. Все это иногда приводит к проявлению признаков профессиональной деформации.

Сотрудник может утратить способность чувствовать боль другого человека, перестать различать негативные и позитивные стороны действительности, смотреть на нее через «окошко» изолятора временного содержания, помещения камерного типа, когда все вокруг кажется мрачным скоплением безобразий, бескультурья, воровства и пьянства. У него может сложиться явно обвинительный уклон: в каждом человеке видится преступник (не сегодняшний, так потенциальный: «у нас все воруют»). Исходя из ложно понятых служебных интересов, такой сотрудник любыми средствами добивается желаемого результата, порой сознательно идет на нарушение законности. Нельзя допускать, чтобы в силу отрицательных влияний рождались черствость, грубость, равнодушное восприятие сломанной судьбы или ошибки человека, чтобы у некоторых сотрудников проявлялись черты профессиональной деформации. Необходимо постоянно вырабатывать стойкий и надежный иммунитет, предупреждать профессиональную деформацию, яркой формой которой является «эмоциональное выгорание».

Следует отметить, что профессиональная деформация сотрудников не зависит ни от возраста, ни от стажа работы в ОВД. Она зависит непосредственно от личностного адаптационного потенциала человека, от специфики работы в различных подразделениях и службах ОВД, а также от прохождения процесса профессиональной адаптации к службе, меры эмоционального выгорания.

Анализ существующей научной литературы по проблеме показывает, что эмоциональное выгорание как устойчивое личностное новообразование складывается из отдельных психологически неблагоприятных психических состояний, приобретается в жизнедеятельности человека, причем в профессиональной деятельности. Поэтому, когда говорят о «синдроме сгорания», имеют в виду конкретные *изменения отношения* специалиста к предмету профессиональной деятельности и к самому себе (изменения мотивации, самопринятия, смыслообразования, осмысленности профессиональной роли и стремления к самореализации в ней).

Проблема изучения «выгорания» как феномена отрицательного влияния профессиональной деятельности на личность вызвала активный интерес и устойчивое внимание отечественных психологов в последние годы. Показано наличие синдрома «эмоционального выгорания» у учителей (Т.В. Форманюк, А.А. Реан, Н.Е. Водопьянова [20], С.В. Климова, В.Ю. Кротов), у медицинских работников (Г.С. Абрамова [8], Н.В. Козина, И.В. Тихонова), у менеджеров (Г. Хенинг [70]), у судей (Н. Закарпатская [29], Н. Железняк), у сотрудников различных служб и подразделений органов внутренних дел (М.В. Агапова, Ш.А. Гордиенко [26], С.Г. Грачев [28], И.Г. Малкина-Пых [42], М.И. Марьин, Ю.Г. Касперович [46], Д.А. Крылов [38], Е.В. Скворцова, К.Р. Такасаева, Ю.А. Тимофеев) и т.д. Известный психолог Л.А. Китаев-Смык рассматривает профессиональную личностную болезнь общения учителя – выгорание – как возникающую вследствие душевного переутомления [36]. В более поздних исследованиях изучаемого явления у сотрудников органов внутренних дел он отмечает характерную особенность профессиональной деформации, которую мы могли бы назвать «иррадиацией»: «по мере нарастания «выгорание» и деформация личности отдельных сотрудников негативно, «заразительно» влияют на коллектив ОВД» [35]. Профессиональная деформация первоначально начинает проявляться в самой личности, затем через поведение отражается на профессиональной деятельности и ближайшем окружении. Во всяком случае, любому преступлению предшествует нравственная деформация личности, образование у нее на мировоззренческом уровне аморальных нравственных установок [46].

Признаки «перегорания» у следователей в результате «выкладывания» в профессиональной деятельности как защитный механизм зачастую проявляются в виде определенного эмоционального отношения к своей профессии (недовольство ею).

К настоящему времени в отечественной психологии делаются попытки рассмотрения «выгорания» как дезадаптационного феномена. Психолог В.Е. Орел указывает на возможность развития синдрома психического выгорания как своеобразной интегративной реакции на дезадаптацию субъекта к профессиональной среде, представив факторы выгорания двумя группами: индивидуальные (личностные) и организационные (ролевые и организационные) [52].

Наиболее детальное представление о факторах выгорания дает классификация В.В. Бойко, которая тоже включает две группы: внутренние и внешние факторы [18]. Индивидуальные (внутренние) факторы – обусловлены индивидуальными, социально-демографическими и личностными характеристиками человека, например, его эмоциональной ригидностью. Психолог В.Е. Орел обнаружил в зарубежных исследованиях данные о тесной связи выгорания и лич-

ностной выносливости, которая понимается как способность личности быть высокоактивной каждый день, гибко реагировать на различного рода изменения, осуществлять контроль за жизненными ситуациями [52].

Из всех социально-демографических характеристик наиболее тесную связь с выгоранием имеет возраст, а взаимосвязь с полом неоднозначна. Стаж работы специалиста также является значимым параметром возникновения эмоционального выгорания. Также установлены гендерные различия в специфике «выгорания», причем существуют противоположные точки зрения на то, кто больше подвержен этому процессу – мужчины или женщины [15]. Наконец, обнаружены связи выгорания и семейного положения (более высокая степень у лиц, не состоящих в браке), а также данные о неоднозначной зависимости его от уровня образования [52].

Исследователь В.В. Бойко называет фактором «выгорания» интенсивную интериоризацию (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности, характерную для людей с повышенной ответственностью за порученное дело, исполняемую роль [18]. Исследователь Т.И. Ронгинская отмечает, что сильная зависимость от работы приводит к отчаянию, так как на первом этапе развития выгорания профессиональная деятельность является главной ценностью [57]. По нашему мнению, здесь *изменяется не только характерологическая характеристика специалиста, но и главная составляющая личности – направленность как система мотивации, самопринятия, смыслообразования, осмысленности профессиональной роли и стремления к самореализации в ней*. Нравственные дефекты и дезориентация личности, по мнению В.В. Бойко, являются предпосылкой выгорания.

В последнее время все чаще говорят об *экзистенциальных факторах как ведущих в динамике эмоционального выгорания*. По нашему мнению, их роль в динамике выгорания является определяющей. В их числе следующие переменные: нереализованные ожидания, неудовлетворенность самоактуализацией, отсутствие желаемых результатов, разочарование в других людях и избранном деле, обесценивание и потеря смысла своих усилий, ощущение бессмысленности активной деятельности (то есть, как мы отмечали выше, изменения мотивации, самопринятия, смыслообразования, осмысленности профессиональной роли и стремления к самореализации в ней). Исследователи Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова обнаружили корреляционные связи между выгоранием и показателями «качества жизни», показателями самореализации [20]. Особое значение авторы отводят балансу удовлетворенности – переживанию успеха как в профессиональной, так и в личной жизни.

II. Организационные (внешние) факторы – обусловлены особенностями

профессиональной деятельности: условия работы, содержание труда, чрезмерный уровень напряжения и объём работы, особенно при нереальных сроках её выполнения; физическое изнеможение, недостаточный отдых и отсутствие нормального сна, эмоциональная насыщенность и когнитивная сложность коммуникации, психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал в сфере общения [18].

Как видим, выгорание является результатом сложного взаимодействия личностных особенностей человека, отношений в профессиональной среде и семейной жизни, а также переживаний успеха и потерь, то есть *возникает в результате* ***субъективного обобщения*** *влияния множества внешних и внутренних стресс-факторов*, обуславливающих дезадаптивность личности в профессиональных и жизненных ситуациях.

Научная проблема, на наш взгляд, заключается в том, что **эмоциональное выгорание формируется как закономерное явление** в своем социально-психологическом значении: обусловлено социально-неблагоприятными влияниями неадекватного содержания деятельности и условиями ее организации и реализации, которые провоцируют у сотрудника состояние острой или хронической неудовлетворенности собой, выполняемой деятельностью, другими людьми. Это состояние переживается как очевидный факт собственной дезадаптивности, ролевой несостоятельности, которую сотрудник пытается компенсировать отклоняющимися действиями, направленными на других либо на себя. Формы подобной компенсации могут быть чрезвычайно разнообразны, но выбираются те, которые приемлемы в обществе и привычны для самого человека (алкоголизм, наркомания, игровая зависимость, нарушения служебного долга и этики поведения, нарушения правовых норм).

Таким образом, вопрос о соотношении факторов, обуславливающих либо определяющих эмоциональное выгорание личности специалиста, мы понимаем вслед за классиком отечественной психологии С.Л.Рубинштейном следующим образом: «внешнее действует через внутреннее» (методологический принцип детерминизма). Внешние неблагоприятные воздействия экстремальных условий профессиональной деятельности будут иметь эффект лишь преломляясь через *неустойчивые личностные образования*.

По нашему мнению, *сформировавшаяся, сложившаяся личность специалиста-профессионала* (обладающая устойчивой нравственной направленностью, разумной интеллектуальной оценкой происходящих событий и, самое главное, развитой рефлексией и потребностью в саморазвитии, в том числе совершенствовании ролевого поведения) *не подвержена эмоциональному выгоранию и профессиональной деформации личности* в целом. Социальная на-

правленность личности сотрудников полиции (их сердечность, позитивная эмоциональность, стремление к справедливости) обеспечивает сохранение жизни и эффективного функционирования органов внутренних дел. «Только наличие СЕРДЦА обеспечит Внутренним Органам жизнь» [112].

Хочется подчеркнуть, что в современных условиях реформирования органов внутренних дел **необходимо создавать благоприятные условия для качественной социализации личности сотрудника полиции, развития ролевого поведения и предупреждения явления профессиональной деформации.** Так, например, каждый сотрудник полиции получает реальные возможности для профессионального роста и развития мастерства. Реализуется его законное право на бесплатность высшего образования [7] в процессе профессионального обучения и дополнительного образования [7] в организациях, осуществляющих образовательную деятельность и образовательные программы высшего образования.

В России одной из таких крупных организаций высшего образования является Казанский юридический институт МВД России, где созданы необходимые, в соответствии с Законом об образовании, условия для самореализации каждого курсанта и слушателя, для свободного развития его способностей и гибкого ролевого поведения [7]. Молодые сотрудники за время обучения овладевают помимо профессиональных познаний основами бального танца, искусством шахматной игры, различными видами спорта и спортивных игр, активно задействованы в художественной самодеятельности, оттачивают интеллектуальные и исследовательские способности, участвуя в научных проектах, конкурсах, в том числе КВН и прочих видах внеучебной деятельности. В институте курсантов и слушателей нацеливают на глубокое знание и обязательное соблюдение положений Типового кодекса этики и служебного поведения [4], что является одним из критериев оценки качества их профессиональной деятельности, служебного поведения и в дальнейшем при прохождении службы.

Важным условием для профессионального роста и развития личности молодого сотрудника в институте является организация его учебной и служебной деятельности в органах внутренних дел в соответствии с принципами законности, уважения и соблюдения прав и свобод личности и гражданина, гуманизма, гласности, подконтрольности и подотчетности сотрудников органов внутренних дел соответствующим органам государственной власти и управления, соблюдения служебной дисциплины, справедливого вознаграждения за труд, продвижения по службе по результатам труда, с учетом способностей и квалификации [2]. Это подготавливает молодых сотрудников к тем высоким ролевым и личностным требованиям, которые будут предъявляться к ним в

местах несения службы в дальнейшем. По нашему глубокому убеждению, чем качественнее будет осуществляться профессиональная подготовка на ранних этапах служебной деятельности, тем надежнее будет личность сотрудника впоследствии в различных условиях несения службы в органах и подразделениях внутренних дел.

В целях укомплектования органов внутренних дел высококвалифицированными специалистами Министерство внутренних дел Российской Федерации осуществляет профессиональную подготовку сотрудников органов внутренних дел, которая включает в себя специальное первоначальное обучение, периодическую проверку на пригодность к действиям в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия, подготовку специалистов в учебных заведениях, повышение квалификации и переподготовку [2]. По нашему мнению, уровень и качество организации вышеупомянутых условий формирования и развития личности сотрудника будут в значительной мере определять его стремление «соблюдать Конституцию и законы Российской Федерации, уважать и соблюдать права и свободы человека и гражданина, добросовестно выполнять приказы начальников и возложенные на него служебные обязанности» [3], соответствовать требованиям социальной и профессиональной роли.

4.2. Психологические особенности ролевого взаимодействия в процессе профессиональной деятельности, обусловленные профессиональной деформацией

В условиях мирового финансово-экономического кризиса и связанной с этим нестабильной социальной ситуации, постоянного и жесткого испытания на прочность многих социальных норм и мотивационно-ценностной сферы поведения личности ее *направленность* становится неустойчивой и противоречивой. Реагируя на социальные изменения зачастую флюгерно, она одновременно становится их генератором, ибо теряет общественно желательный вектор и определяет их девиантное направление и общие инволюционные результаты. Дисбаланс в сложной социальной макроструктуре высвечивается девиантной спецификой поведения различных групп, в том числе как организованных профессиональных, так и стихийных повстанческих. Контуры и глубину различий в социальном поведении граждан обозначают не только особенности социализации и ее дефекты в условиях трансформирующейся социально-экономической системы и сформировавшихся измененных мотивационно-ценностных иерархий в структуре личности, но и та или иная конфигурация

ресурсов ее развития (внешних и внутренних, социальных и психологических, потенциальных и актуальных и т.д.).

Поэтому сегодня как никогда МВД России остро нуждается в новом поколении специалистов, способных на высоком профессиональном уровне своевременно, эффективно и качественно решать злободневные задачи по предупреждению и пресечению, выявлению и раскрытию преступлений, защите личности, общества, государства от противоправных посягательств и др. [5] Это такие сотрудники, для которых, по выражению кубинского поэта, писателя, публициста Хосе Марти «Родина – это алтарь, а не пьедестал» [71] (с исп.: *La patria es ara y no pedestal* – то есть Родине надо приносить жертвы, как на алтаре, а не только ждать от неё наград, как на пьедестале).

Вместе с тем в профессиональном развитии сотрудника полиции, как и любого другого специалиста в сфере человеческого труда, следует отметить закономерное негативное влияние на его личность явления профессиональной деформации. Деформация (deformatio) в переводе с латинского языка означает «уклонение того или иного органа или предмета от нормальной формы». Часто деформация трактуется как изменение какого-либо предмета или его свойства (например, формы, размеров, массы) под воздействием внешних сил. Подобные изменения неизбежно проявляются вовне не только в изменениях формы, но и трансформации содержания деформирующегося явления, его внутренних качеств.

Деформация личности сотрудника полиции становится заметной для окружающих изменениями его индивидуальных, социально значимых качеств и ролевого поведения. Например, в семье сотрудника ему могут сказать «Ты стал другим, более подозрительным, черствым и жестким». Иногда такие личностные изменения могут быть необходимыми при выполнении служебных задач, как, например, в приведенном ниже эпизоде.

Обратимся к теракту в Москве у метро «Рижская». По одной из версий, террористка не вошла в метрополитен потому, что на нее очень внимательно посмотрел стоящий на входе в метро постовой. С точки зрения обывательской психологии, этот постовой - профессионально деформированный человек. Потому что, с точки зрения житейской психологии, нормальный мужчина может смотреть на женщину как на сексуальный объект. Рассматривать же *каждого человека, в том числе и женщин*, как потенциальных убийц – это, в определенном смысле, профессиональная деформация (не случайно именно подозрительность стоит в списке отрицательных качеств у сотрудников правоохранительных органов). Однако благодаря только этой своей подозрительности постовой вынудил шахидку подорвать смертельный заряд вне метро. Если бы она беспрепятственно прошла в метро, жертв было бы намного больше. В данном слу-

чае подозрительность как проявление профессиональной деформации сотрудника была целесообразной и нормальной реакцией на проходящих людей.

Однако чаще всего явно выраженные акцентуации психических особенностей сотрудника полиции оборачиваются не только нравственными потерями в его личности, но и, как закономерное следствие этого, гибелью людей. Представим ниже некоторые относительно недавние факты ролевой несостоятельности и глубокой деформации личности сотрудников полиции, получившие широкий общественный резонанс.

17 марта 2012 года в Москве совершавший маневр водитель случайно задел сотрудника полиции, который вместе с женой проходил мимо паркующегося автомобиля. Между полицейским и его обидчиком началась словесная перебранка, в итоге водитель вышел из машины и толкнул сотрудника полиции, а затем вернулся обратно в машину. После этого полицейский достал пистолет и через лобовое стекло произвел в него один выстрел. Супруга потерпевшего попыталась доставить его в ближайшее медучреждение, однако по дороге пострадавший скончался. Виновником случившегося оказался сотрудник второго батальона межрайонного отдела вневедомственной охраны (МОВО) УВД по Южному административному округу (ЮАО), старший сержант полиции. По факту ЧП возбуждено уголовное дело по статье об убийстве, которая предусматривает вплоть до пожизненного заключения. Как уточняет СК, полицейского также подозревают и в незаконном обороте оружия. Эта статья предполагает до четырех лет лишения свободы.

9 марта 2012 года, по данным следствия, пятеро сотрудников отдела полиции № 9 «Дальний» г. Казани замучили до смерти задержанного Сергея Назарова. 10 марта Назаров был госпитализирован с диагнозом «разрыв прямой кишки», прооперирован, впал в кому и скончался. Со слов родственников мужчины, стражи порядка его избили и изнасиловали бутылкой из-под шампанского.

Инцидент в ОП «Дальний» вызвал большой общественный резонанс. После этого ЧП в Татарстан была направлена комиссия МВД РФ, а также проверяющие из Следственного комитета и Генпрокуратуры РФ. По подозрению в причастности к преступлению были задержаны пятеро сотрудников отдела полиции «Дальний»: заместитель начальника отделения уголовного розыска Алмаз Василов, участковый уполномоченный Ильшат Гарифуллин, оперуполномоченные отделения уголовного розыска Ильнар Ибатуллин, Рамиль Ахметзянов и Марат Сабиров. Сразу после ЧП приказом министра внутренних дел Татарстана они были уволены. Против экс-полицейских было возбуждено уголовное дело по статьям о превышении должностных полномочий, совершенном с применением насилия, и об умышленном причинении тяжкого вреда

здоровью, совершенном с издевательством над потерпевшим.

После ЧП отдел был переименован в «отдел полиции № 9 управления МВД по Казани», все 87 его сотрудников выведены за штат и прошли внеплановую переаттестацию. Кроме того, еще двое бывших сотрудников ОП «Дальний» были арестованы в рамках другого дела об издевательствах над задержанным молодым человеком.

В ночь на 22 января 2012 года полицейские в Невском районе Петербурга стали очевидцами того, как была ограблена 45-летняя женщина. Вскоре стражи порядка поймали подозреваемого в этом преступлении – 15-летнего мальчика, который пытался скрыться с места происшествия. Из отдела полиции он был госпитализирован и скончался по пути в больницу. Следствие выяснило, что подросток умер после жестокого избиения.

На следующий день по подозрению в совершении этого преступления был задержан 24-летний участковый 75-го отдела полиции по Невскому району Денис Иванов. Он признался, что жестоко избил подростка руками и черенком от швабры. 5 января Денис Иванов был уволен из МВД. Также были уволены исполняющий обязанности заместителя начальника 75-го отдела полиции Невского района майор Алексей Малых и старший участковый уполномоченный группы участковых уполномоченных 75-го отдела полиции майор Олег Прохоренков. Еще ряд полицейских были привлечены к дисциплинарной ответственности [109].

В 2013 году всего зафиксировано 3,5 тысячи преступлений, пресечено 165 тысяч дисциплинарных проступков, совершенных сотрудниками органов внутренних дел [113]. Правозащитники отмечают, что с 2011 года количество уголовных дел в отношении татарстанских полицейских выросло почти в 4 раза.

В 2013 году сотрудники МВД Татарстана совершили на 50% больше преступлений, чем годом ранее [116].

Перечисленные трагические эпизоды, не являющиеся единичными, свидетельствуют о том, что профессиональная деформация – это явление объективно существующее, сопутствующее сотруднику в его профессиональной деятельности. Вместе с тем очевидно и другое: в отличие от других профессий, где деформация одного работника не бросает тень на его коллег и не нивелирует социальную ценность их труда, в отношении деятельности сотрудников полиции такое явление в принципе невозможно.

Вообще, профессиональная деформация способна охватить широкую сферу психических функций и социально-психологических качеств человека, оказать разрушительное влияние на его личность в целом, в том числе ролевое поведение. Поэтому наиболее вероятной для исследования профессиональной

деформации личности нам представляется методология системного анализа интересующего нас объекта.

Системный анализ – совокупность методологических средств, которые используются для обоснования решений по сложным проблемам различного характера. Система – это множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующее определенную целостность, единство на основе каких-либо интегративных (системообразующих) свойств, которые обеспечивают её целостность – условие относительно обособленного функционирования и, в некоторых случаях, развития системы. *Элемент* – далее неделимый компонент системы при данном способе расчленения.

В нашей работе таким элементом (системообразующим в структуре целостной профессионально деформированной личности) выступает состояние эмоционального выгорания. В процессе системного анализа создается абстрактная и концептуальная система, описываемая с помощью символов. Такого рода абстрактной системой может быть, например, словесная модель. В нашей работе представлена авторская модель факторов и основных этапов развития и коррекции личности сотрудников полиции (рис. 8).

В системном анализе традиционным является эвристический метод, который состоит в том, что специалист собирает максимум различных сведений о решаемой проблеме, вживается в нее и на основе интуиции и суждений вносит свои предложения. В нашей работе мы стремимся проанализировать существующие подходы по проблеме и выстроить на основе выполненного описания авторскую программу коррекции и развития свойств личности сотрудника и его ролевого поведения, реализуемую в тренинговых группах.

Далее обратимся к существующим психологическим исследованиям по проблеме нашего исследования. Впервые понятие профессиональной деформации стало описываться в 60-е годы 20-го столетия как проблема функциональных возможностей человека. В целом же в изучении профессиональной деформации личности существует несколько подходов. Исследователь С.П. Безносов считает наиболее существенной роль предмета, объекта профессиональной деятельности в формировании или деформировании сознания, личности человека [16]. Соответственно, можем заключить, что **общение и взаимодействие сотрудника полиции с девиантными личностями как объектом его деятельности, безусловно, может провоцировать его профессиональную и ролевую деформацию.**

Понятно, что представители профессий типа «человек – человек», постоянно работающие с людьми (врачи, педагоги, руководители, работники сферы обслуживания, сотрудники полиции), имеют опасность подвергаться профес-

сиональной и ролевой деформации больше, чем представители профессий «человек – техника», «человек – природа». Это объясняется субъект – субъектным **характером профессионального ролевого взаимодействия**. Любое общение человека с человеком не есть лишь однонаправленный акт воздействия, а **взаимовлияние**, в основе которого лежит взаимопереход поступка одного человека в обстоятельство жизни другого. У сотрудников под влиянием профессии возникает односторонняя профессиональная перцепция, восприятие другого человека, прежде всего, как подозреваемого, осуждённого и только затем как личности. Это проявляется не только в ролях профессиональных, но и семейных, межличностных.

Не менее важно то, что профессиональная деформация включает негативные изменения в структуре личности, связанные с **заострением личностных черт и проявлением тех или иных психологических защит**. В контексте работ психолога А.В. Буданова профессиональная деформация начинается с того, что сотрудник ОВД «утрачивает истинное представление о нравственном смысле своей профессии» [19].

Самое главное здесь, на наш взгляд, в том, что **явление профессиональной деформации оказывает негативное влияние на мотивацию поведения сотрудников ОВД** как механизм регуляции поведения и деятельности, означает **изменение отношения к объекту деятельности** (подробнее об этом см.: Ш.А. Гордиенко [26], С.Г. Грачев [28], И.Г. Малкина-Пых [42], М.И. Марьин, Ю.Г. Касперович [46], Д.А. Крылов [38]). Однако опасность данного явления и в том, что оно **распространяется в профессиональном коллективе** в целом (Л.А. Китаев-Смык [35], М.И. Марьин [46], А.В. Буданов [19], В.Е. Петров [54, 55]), и, наконец, **являясь формой девиантного поведения, выступает угрозой правовому порядку** в современном российском обществе.

Влияние профессиональной деформации может распространяться на все психические явления личности и на её социально-психологические черты, проявляющиеся в поведении. Проанализируем некоторые механизмы воздействия этого явления:

а) первоначально изменяются *психические процессы* (эмоциональные, познавательные, волевые и др.). Наличие неблагоприятных факторов профессиональной деятельности (например, нарушения рабочего ритма) может вызвать нарастающее ощущение неудовлетворённости собой, внутреннюю напряжённость, чувство душевного дискомфорта и неуверенности в себе.

По мере повторения неблагоприятных душевных ситуаций подобные психические состояния могут закрепиться и переходить в устойчивые качества личности (например, в конфликтность, раздражительность, подозрительность,

равнодушие к окружающим и к выполняемой работе). При этом важные для данной профессии позитивные особенности личности постепенно вытесняются и становятся слабо выраженными, наступает устойчивое искажение конфигурации личностного профиля профессионала, то есть его деформация.

Указанные психические образования личности проявляются в профессиональной деятельности и в общении, обуславливая тем самым типичные способы поведения. Таким образом, **изменения отдельных психических образований влекут за собой формирование специфичных системных социально-психологических личностных качеств;**

б) первоначально изменяются социально-психологические *качества личности.* Основной причиной профессиональной деформации в этом случае является необходимость принятия на себя профессиональной роли с характерным для неё стилем выполнения служебных обязанностей, отвечающей требованиям профессиональной деятельности и ожиданиям профессиональной среды. В случае адаптации к деформированным нормам, сложившимся в отдельных профессиональных коллективах («получить показания любой ценой в поставленные сроки», «использование нецензурных выражений улучшает понимание у собеседника»), традициям и специфике профессиональной деятельности формируется соответствующий эталон поведения. Привычки и навыки деформированного эталона постепенно становятся внутренними установками, ценностями человека, составным компонентом его профессионального мировоззрения, то есть внутренними личностными образованиями. Чрезвычайное происшествие в ОП «Дальний» 11 марта 2012 года, получившее широкий общественный резонанс, видимо, иллюстрирует такое изменение социально-психологических качеств у молодых сотрудников полиции, деформирующее их личность на начальных этапах профессиональной деятельности под влиянием деформированных эталонов поведения в профессиональной микросреде.

Отметим, что оба направления изменений личности происходят в процессе профессиональной деятельности и под ее влиянием, то есть **объективно обусловлены.** Опасность профессиональной деформации не только в том, что она может, в конечном счете, привести сотрудника правоохранительных органов к уголовной ответственности. Опасность еще и в том, что даже малая степень профессиональной деформации серьезно влияет на эффективность профессиональной деятельности и на человеческие качества, постепенно размывая сложившиеся устойчивые личностные позиции.

Основная проблема, по нашему мнению, здесь состоит в том, что **профессиональная деформация личности сотрудника объективно и социально обусловлена.** Сотрудник, вставший на защиту закона и прав человека, провоцирует-

ся всей социальной системой на правонарушение и даже преступление. Однако далеко не каждый сотрудник однозначно «ломается» в неблагоприятных условиях его жизненной и профессиональной ситуации. С чего начинается профессиональная деформация и как она происходит – это вопрос о ее социально-психологических условиях, личностных факторах и механизмах. Часть из них, не затрагивающих глубинные структуры личностной направленности, может быть скорректирована в тренингах личностного роста и ролевого поведения.

4.3. Социально-психологическая программа профилактики виктимности личности и развития ролевого поведения сотрудников ОВД

Возникает вопрос о создании качественных объективных условий для переоценки деформированных личностно-смысловых регуляторов поведения и воссоздания в объективной реальности универсальных человеческих ценностей адаптивной социализированной личности. На всех этапах формирования личности большое значение имеет **развитие** у индивидуума **активной жизненной позиции,** сопричастности всему происходящему с ним и с другими людьми, **осознание собственного социального статуса** и **развитие ролевого поведения** как отличительного признака адаптивной личности.

В структуре как формирующейся, так и развитой личности учитывается соотношение наличных и потенциальных свойств («зоны актуального развития» и «зоны ближайшего развития» по Л.С. Выготскому) и закономерная их динамика в онтогенетическом плане.

Человек произвольный, то есть способный владеть собственными чувствами и волей, сохраняет базовую предпосылку для эффективной интеллектуальной деятельности (как психическое качество это закономерно формируется в норме психического развития к 6–7 годам), понимает ценность и значение происходящих с ним и другими людьми событий, ранжирует главное и второстепенное в своем отношении к действительности (проявляется в возрасте от 14 до 17 лет). Регулятивный механизм поведения становится устойчивым и в основе своей разумным.

Сформировавшаяся **направленность личности** обобщает первичные особенности темперамента и характера, мышления и воли и приобретает ведущую системообразующую роль в регулятивном механизме поведения, определяя избирательность личностного реагирования, его вектор, интенсивность и частоту. Адаптивная личность является элементом социальной подсистемы, макро- и микросистемы обитания. Поэтому отдельное значение приобретает вопрос *создания системного порядка в социуме в целом. Это предполагает*

упорядочивание комплекса социальных, психологических и биофизических условий, способствующих адаптивному стилю реагирования субъекта. При создании данных условий укрепляется его физическое или эмоционально-психическое здоровье, формируются умения и навыки безопасного поведения.

Посредством социально-психологических тренингов профессионального общения, командного взаимодействия и других даже сформировавшаяся личность развивает коммуникативно-организаторские способности, обучается методам и приемам адаптивного взаимодействия с другими. Таким образом, качества личности, составляющие адаптационный потенциал, относительны, меняются со временем и с течением обстоятельств, а объективируются лишь как элементы системы «человек-среда» в контексте конкретной ситуации, как игрового взаимодействия, так и реального общения.

В систему психологического управления включаются условия, которые делают личность уязвимой и ставят ее в позицию жертвы. Для этого они предварительно должны быть изучены и сущностно определены.

В их число входят:

- социально-демографические характеристики, включающие пол, возраст, национальность, место происшествия (особое значение имеют пол и возраст);

- специфика поведения до чрезвычайного происшествия или экстремальной ситуации;

- особенности восприятия ситуации, в которой произошло происшествие или конфликт;

- отношения, связывающие участников ролевого взаимодействия.

В социально-психологических тренингах создаются условия для предупреждения виктимности индивидуума либо устранения субъективной предрасположенности стать жертвой, совершенствуются следующие особенности личности:

- психологические (индивидуально-психологические и социально-психологические) «дефекты» человека, приводящие к его виктимогенной деформации;

- биофизиологические свойства индивидуума, главным образом, обусловленные возрастом;

- психопатологические особенности, что говорит о частичной социальной дезадаптации и развитии повышенной уязвимости личности.

Психологическая работа с семьей как основным институтом социализации личности предполагает исследование типа семейного воспитания, формирующего будущий сценарий ролевого взаимодействия.

Отрицательное влияние на формирующуюся личность имеют либо жест-

кий, директивный тип семейного воспитания (гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, жестокое обращение), либо противоположный стиль воспитания, при котором ребенок предоставлен самому себе (гипопротекция). Необходимо учитывать значимость фактора влияния отца на виктимизацию подростка или его адекватную социализацию.

При разработке социально-психологических программ развития социализированной личности анализируется **ситуация ролевого взаимодействия** (микро-, макросоциальные условия, межличностные отношения). Кроме этого, можно различать **поведение личности** ситуативно обусловленное и личностно обусловленное (неситуативное, надситуативное, независимое). Личность характеризуется также **по степени осознанности ее поведения**. И, наконец, личность может быть **активной или пассивной** в отношении конфликта, опасности и риска. Независимость личности всегда предполагает субъект-субъектные отношения, как на этапе ее онтогенеза, так и на дальнейших этапах ее социальной активности.

В современных условиях общественного развития исключительную значимость приобретает *проблема коррекции социальной, в том числе ролевой, инфантильности и формирования личностной ответственности за себя и других [117]*. Социальная, в том числе ролевая инфантильность, у сотрудников органов внутренних дел проявляется в стремлении избегать инициативы и ответственности за самостоятельное решение проблемной ситуации, в нежелании качественно и творчески выполнять служебные задания в условиях ненормированного графика работы и ее объема, значительно превышающего психофизические возможности сотрудника, ибо доминируют жестко определенные сроки и зачастую отсутствие интереса к содержанию достигаемого результата (ориентация на палочные показатели).

Проблема преодоления социального инфантилизма как основы ролевой виктимности предполагает выработку у людей жизненно важных умений и навыков: умения принимать решения и оценивать их возможные последствия; умения общаться, поддерживая оптимальные межличностные отношения и получая удовольствие от этого; умения сопереживать, поставив себя на место другого человека; умения владеть своими эмоциями и др.

Конфликтная ситуация усугубляет ролевую виктимизацию личности, если в процессе социальных отношений человек находится в стрессовой ситуации. Как правило, **в ситуации стресса находятся люди, которые не могут реально удовлетворить свои потребности** или субъективно переживают и оценивают факт нарушения на работе их основных человеческих прав.

Человек, оказавшийся в стрессовой ситуации, часто сам поступает рикошетно и применяет насильственные действия, проявляет агрессию, углубляя

процесс виктимизации, в который был включен сам [67]. При этом его агрессия может быть как социально приемлемой или даже привычной в данных социальных условиях (упреки, раздражение и др.), так и антисоциальной (побои и др.). Таким образом, человек в течение жизни и взаимоотношений с другими людьми переживает непрерывные стрессы и стрессовые ситуации, которые влияют на качество его жизни, деятельности, ролевых взаимоотношений, а также на социальную и профессиональную ситуацию, обуславливающую предрасположенность к виктимизации.

В связи с этим человеку необходимы хорошие адаптационные способности, которые помогут переживать самые тяжелые жизненные ситуации, выстоять в самых жестких испытаниях. Эти адаптационные способности мы и сами можем в себе воспитать и совершенствовать с помощью различных упражнений. Дадим определение адаптации.

Адаптация – это динамический процесс, благодаря которому подвижные системы живых организмов, несмотря на изменчивость условий, в процессе взаимодействия с этими условиями поддерживают устойчивость, необходимую для существования, развития и продолжения рода.

Именно механизм адаптации, выработанный в результате длительной эволюции, обеспечивает возможность существования организма в постоянно меняющихся стрессовых условиях среды.

В стрессовые периоды для человека особенно актуальна дружеская, душевная поддержка со стороны сослуживцев, руководителей, психологов, психотерапевтов, врачей, членов семьи и знакомых, также помощь в решении проблем житейского, бытового, финансового порядка, установление эмоциональной поддержки пострадавшему близкого окружения. Важно, чтобы поддерживающее отношение к человеку в затруднительной для него жизненной ситуации им адекватно воспринималось и принималось.

Врач имел привычку, принимая больного, все время говорить «мы».

– У нас болит живот, и нам очень плохо. Кроме того, мы чихаем. Что же мы должны сейчас сделать?

– Я думаю, – заметил больной, – что нам с вами вместе лучше всего пойти к другому врачу.

Наиболее распространенной и широко применяемой мерой профилактики и коррекции стрессовых расстройств является психологический **дебрифинг** – особым образом организованное обсуждение участия в травмирующем инциденте (например, конфликта начальника с подчиненным), в экстремальной ситуации ролевого взаимодействия. Метод психодрамы также имеет практическое значение.

Безусловно, следует помнить о рекомендациях по преодолению негативного влияния напряженности труда.

Они включают в себя следующие направления деятельности:

1) Общую четкую организацию служебной деятельности. Определяются пути и меры упрощения деятельности, создаются внешние ориентиры для ее временного и пространственного регулирования. Могут создаваться определенные условия для оптимизации психологического «тонуса» деятельности в целом, например, формирование соответствующего уровня готовности к ней, в том числе или даже, прежде всего, психологической готовности.

2) Качественный профессиональный отбор с акцентом на высокие скоростные характеристики кандидатов на службу.

3) Качественное профессиональное обучение, которое предполагает отработку способов выполнения конкретной деятельности, формирование профессионально важных психических свойств и способностей, специальное обучение скоростным навыкам.

Высокую эффективность показывает проведение медико-психологической реабилитации в течение 1–2 недель в условиях санатория-профилактория.

П. Адаптивная личность – это волевая личность. Социально-психологические тренинги профессионального общения предполагают также целенаправленную работу по формированию характера. Воля – это целенаправленное саморегулирование человеком своего поведения, выраженное в способности сознательно преодолевать препятствия и трудности при совершении действий и поступков.

Трудности, встречающиеся сотруднику ОВД в профессиональной деятельности, могут быть объективными и субъективными. **Объективные трудности** связаны с особенностями обслуживаемых объектов, условиями быта и труда, оперативной обстановкой, материально-технической оснащенностью и др. **Субъективные трудности** – это трудности, связанные с личностными особенностями самого сотрудника. К их числу можно отнести сомнения в правильности выбранной профессии, отсутствие опыта работы, неразвитость некоторых физических и психических качеств и др. Именно в преодолении такого рода трудностей формируются соответствующие волевые качества.

Известный мастер воссоздания человеческих характеров в киноискусстве писатель-драматург А. Довженко привел в одном из своих фронтовых произведений о Великой Отечественной войне очень любопытный разговор со старым товарищем, военным врачом. «Скажи мне, друг, – спросил Довженко врача, – вот ты проработал на фронте почти полтора года, оперировал тысячи людей, скажи, нашел ли ты что-нибудь неведомое, новое, какую-нибудь

тайну в человеке на войне? И врач ему ответил: – Нашел! Воля! Человек на войне – это воля. Есть воля – есть человек! Нет воли – нет человека».

Нет воли у сотрудника – нет у него и профессиональной роли. Волевые усилия стимулируются и регулируются направленностью личности.

Ш. Направленность – это сложное психическое свойство, представляющее собой относительно устойчивое единство потребностей, мотивов и целей личности, определяющих характер ее деятельности [111].

Все составляющие направленности личности взаимосвязаны и каждая по отдельности и в совокупности все вместе характеризуют уровень сформированности личности в целом.

Трудные жизненные ситуации, с которыми сталкивается современный человек, могут обладать виктимогенным воздействием и приводить к виктимизации личности. Та или иная ситуация корректирует стратегии совладающего поведения людей с различными типами психологической виктимности, среди которых исследователь Одинцова М.А. выделила следующие группы: «аутовиктимные», «виктимные», «гипервиктимные», «невиктимные» [51].

Важно подчеркнуть, что, несмотря на значительное число исследований психологии виктимной личности, недостаточно изучено виктимогенное воздействие на человека **ситуаций повседневной жизни**. Такие ситуации занимают большую часть человеческой жизни. Они традиционно считаются благоприятными. Привычный порядок повседневной жизни не прерывается и воспринимается как непроблематичный. Однако их относительно непроблематичный характер (благополучие, комфорт) не оказывает того стимулирующего воздействия, которым обладают трудные ситуации. В результате происходит стагнация личностных ресурсов человека и добровольное принятие роли жертвы. Недостаточно изученными остаются психологические особенности таких жертв. Их латентная виктимность может быстро активизироваться в трудных жизненных ситуациях и способствовать превращению человека в потенциальную жертву. Таким образом, возникает необходимость в расширении границ исследований психологических особенностей жертв с различным типом виктимности.

Представляет интерес изучение опыта педагогической профилактики насилия над виктимными подростками в условиях общеобразовательной школы как социального института, который обобщает значение повседневных ситуаций в виктимизации либо в развитии адаптивной личности. Сущность педагогической профилактики насилия над виктимным подростком в условиях средней общеобразовательной школы заключается в совокупности предохранительных действий, направленных на помощь и поддержку виктимного подростка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации.

Практический интерес в рамках нашей работы представляют модели коррекции и развития эмоционально-личностных особенностей личности в направлении профилактики ее виктимизации под влиянием профессиональной деятельности и затруднительных жизненных ситуаций. Поэтому далее представим оригинальную модель факторов и основных этапов развития и коррекции эмоциональных состояний и личностных особенностей сотрудника полиции, подверженного виктимизации, представленную на рисунке 8.

На наш взгляд, следует начинать психологическую работу в направлении профилактики виктимизации личности с просвещения, разъяснительных бесед специалиста в различных социальных институтах, например, с сотрудниками профессиональной социальной организации (в том числе, на этапе их вузовского обучения [43, 44, 45], переподготовки или повышения квалификации). Такая работа актуализирует **личностный механизм рефлексии, который играет профилактическую роль в динамике десоциализации**, включает саму личность в оценку собственного психического состояния.

В предотвращении должностных нарушений и преступлений сотрудников полиции большое место занимает информирование потенциальных жертв о причинах, условиях и методах совершения преступлений, снижении или ликвидации (нейтрализации) предрасположенности людей к виктимизации, о сокращении случаев возникновения виктимологической ситуации в профессиональной среде. Необходимым звеном в профилактической работе является анализ наиболее интенсивной виктимизации сотрудников полиции по времени работы, профилю служебной деятельности, коллективу подразделения органов внутренних дел и т.п.

На первом этапе деятельности по развитию личности основная роль отводится психологическому консультированию и терапии, как процессам, приводящим к личностным изменениям, при этом используются различные формы личностно-ориентированной терапии.

Вместе с тем **системность коррекционо-развивающей деятельности** предполагает психологическую организацию жизнедеятельности человека на всех трех этапах одновременно.

Так, например, рекомендации по преодолению негативного влияния напряженности труда включают в себя следующие направления деятельности:

1) Общую четкую организацию служебной деятельности. Определяются пути и меры упрощения деятельности, создаются внешние ориентиры для ее временного и пространственного регулирования. Могут создаваться определенные условия для оптимизации психологического «тонуса» деятельности в целом, например, формирование соответствующего уровня готовности к ней, в

том числе или даже, прежде всего, психологической готовности.

2) Качественный профессиональный отбор с акцентом на высокие скоростные характеристики кандидатов на службу.

3) Качественное профессиональное обучение, которое предполагает отработку способов выполнения конкретной деятельности, формирование профессионально важных психических свойств и способностей, специальное обучение скоростным навыкам.

Функция социального контроля над организацией жизнедеятельности человека может осуществляться центрами социально-психологической реабилитации и психологического сопровождения личности.

Исследование проблемы начинается с совместной работы психолога и взаимодействующего с ним сотрудника по анализу бессознательных проявле-



Рисунок 8. Факторы и основные этапы развития и коррекции эмоционально-личностных особенностей субъекта деятельности.

ний. Рефлексия как метод самоанализа начинается с самооценки неблагоприятного эмоционального фона актуального психического состояния, имеющего сигнальное значение и указывающего на неосознаваемые переживания. Продолжается психологическая работа в рамках гештальт-терапии, экзистенциально-гуманистических подходов, трансперсональной психологии, когнитивной психотерапии, исследующих процессы сознания (в том числе его измененных состояний) и использующих преобразующие и помогающие **воздействия на сознательные установки** и представления, эмоции и чувства.

На **втором этапе** коррекционно-развивающей деятельности следует выделить особое значение психологической поддержки и самоподдержки как многоступенчатой **программы общения** в тренинговой или терапевтической группе. Здесь можно использовать возможности и широко известных коррекционно-развивающих программ, например, психодрамы (Я. Морено), которая активно реализуется в психологических службах за рубежом, а у нас в центре России.

Психологическая поддержка на этом этапе осуществляется в форме развивающих и психотерапевтических программ, которые проводятся в специально организованной группе с фиксированным по времени курсом (например, 10 недель). Продолжительность встреч – до двух часов в неделю. Каждая встреча предусматривает сообщение слушателям психологической информации и обсуждение волнующих их проблем. При этом не поощряются споры, приветствуется обратная связь. На этом этапе проверяется готовность участников группы к проведению интенсивного тренинга. Группы психологической поддержки можно затем использовать для реализации длительных и многоступенчатых коррекционных программ, а также для продолжения оказания постоянной поддержки. При этом число посещений специалиста может быть увеличено до нескольких раз в неделю.

3 этап: Макросоциальный контекст социализации и ресоциализации. Непосредственную помощь сотруднику, подверженному виктимизации, на макросоциальном уровне реабилитации должны оказывать государственные институты ресоциализации и адаптации личности.

Однако на данном этапе ресоциализации, по нашему мнению, человеку оказывается не столько реальная помощь многими государственными структурами, сколько декларируемая. Внимание к нему и его нуждам проявляется больше в форме частично реализуемой функции социального контроля[2], нередко опирающегося в профессиональных организациях на механизмы принужде-

[2] Контроль социальный (франц. controle – проверка) – система способов воздействия общества и социальных групп на личность с целью регуляции ее поведения и приведения его в соответствие с общепринятыми в данной общности нормами.

ния и наказания.

Социальный контроль на всех этапах профессиональной деятельности служит решению двуединой задачи – достижению и поддержанию стабильности социальной системы, элементом которой является контролируемая личность, и в то же время обеспечению развития этой социальной системы. Объектом внимания психологической науки, в первую очередь, является социальный контроль, осуществляемый социальными группами (учебными и профессиональными коллективами, семьей, группами по интересам).

Основой социальной политики, а значит, и социально-психологической работы в нашей стране становится концепция самопомощи и самозащиты, реализации внутренних потенций личности каждого человека и его ближайшего социального окружения (в первую очередь, его семьи), в русле которой развивается мировая практика. Разнообразными видами профессиональной деятельности практических психологов являются следующие: индивидуальная работа с личностью, групповая работа, организация психологической консультации [45], а также социально-психологической поддерживающей деятельности по месту работы человека (например, в организованных кабинетах психологической разгрузки) или жительства (в психологических консультациях).

Возникает необходимость в том, чтобы программы психологических консультаций, специализированных психологических центров и лечебных учреждений были бы соответствующим образом предоставлены сотрудникам. Необходимая для этого информация может быть им представлена в психологической службе по месту работы.

Резюмируя выполненный анализ, отметим, что, несмотря на различие в подходах к пониманию и измерению зависимости личности, можно заключить, что **виктимность сотрудника представляет собой личностную деформацию вследствие эмоционально затрудненных или напряженных отношений в системе «человек-человек», развивающуюся во времени. Длительные негативные эмоциональные переживания отображаются на социальной и профессиональной мотивации действующего субъекта, впоследствии охватывая все его составляющие и обуславливая виктимизацию личности, деформацию субъектности в целом.**

Правоохранительная деятельность особенно насыщена эмоциональными проявлениями, обуславливающими состояние психического напряжения. Она в значительной мере связана с экстремальными ситуациями и конфликтами, с деструктивным межличностным взаимодействием, одним из факторов которого являются негативные эмоции и чувства людей. Многие сотрудники органов внутренних дел постоянно испытывают отрицательные психические состояния,

усталость, растерянность. Многие из них переживают повышенную тревожность, ощущают малозначительность, ненадежность своего социального, профессионального положения, часто жалуются на раздражительность, головную боль, нарушения сна.

Все это объясняет достаточно широкую распространенность среди работников правоохранительных органов различных психосоматических расстройств и состояний. Их можно было бы значительно уменьшить, если бы сами сотрудники ОВД умели использовать естественные защитные механизмы своей психики для нейтрализации возрастающего давления нервно-психических нагрузок, владели бы достаточно простыми и в то же время доступными приемами снятия ситуативной усталости и психического напряжения (релаксации).

Сотруднику ОВД необходимо уметь оказать самому себе неотложную психологическую помощь, уметь своевременно пользоваться легкодоступными приемами и средствами снятия психической напряженности.

Доказано экспериментами и на практике, что экстремально-психологические факторы оказывают положительное влияние на психику профессионала правоохранительных органов, если он хорошо подготовлен морально и профессионально-психологически.

Далее мы представим программу, направленную на коррекцию эмоциональной сферы личности во взаимоотношениях и в смоделированных игровых ситуациях профессиональной деятельности (таблица 1). Данная программа может быть реализована на втором этапе развития и коррекции личности в форме психологической поддержки в тренинговых группах (согласно предложенной нами модели развития и коррекции личности, представленной на рис. 8.

Проводя коррекционную работу, необходимо учитывать, что некоторые факторы виктимизации личности сотрудника невозможно снять одномоментно при выполнении профессиональной деятельности (условия и оплата труда; повышенная ответственность за выполняемые функции; социальная оценка профессиональной деятельности со стороны общества, средств массовой информации, отсутствие возможности эмоциональной разрядки; большое количество контактов в течение рабочего дня и т.д.). Но имеются те факторы, которые можно предусмотреть и учесть в коррекционной и развивающей работе. К ним относится, прежде всего, мотивация профессиональной деятельности (связанная с типом направленности личности). Сотрудник, личностно ориентированный на качественное выполнение служебной деятельности, будет способен противостоять виктимизации.

Также фактором виктимизации личности в процессе профессиональной деятельности является неблагополучная психологическая атмосфера в коллек-

тиве. Можно изменить психологический климат и особенности общения в коллективе, если правильно выполнять функции управления, учитывать индивидуальные особенности при расстановке кадров, распределении нагрузки, выполнении общественной работы. Виктимизация сотрудника, как правило, сопровождается совокупностью негативных состояний – фрустрацией, тревожностью, ригидностью. Появление таких состояний ведет к тому, что у человека возникают дисфункциональные следствия коммуникативной и психосоматической направленности.

Индивидуальные особенности играют большую роль в появлении зависимого поведения: оно может возникнуть при интенсивной интериоризации психологически неблагоприятных условий и факторов труда, то есть в ситуации, когда индивид слишком остро воспринимает и переживает обстоятельства профессиональной деятельности.

Для решения этого вопроса необходимо развивать у сотрудников уверенность в себе, повышать их самооценку, создавать ситуацию успеха в профессиональной деятельности. Важно совершенствовать профессионально значимые качества личности. Ситуационные и ролевые игры позволяют взглянуть на ситуацию как бы со стороны, помогают развить умение «входить в положение других людей», лучше понять их чувства и состояния. Каждая ситуация может разыгрываться несколько раз, чтобы дать возможность участникам исполнить разные роли.

Рассмотрим программу, направленную на коррекцию эмоционального состояния, обуславливающего негативные личностные изменения (в таблице выделены жирным шрифтом). Программа нацелена на создание наиболее благоприятных социально-психологических условий выполнения профессионально-служебной деятельности и рассчитана на 30 часов.

Цель программы: научиться снимать психическое напряжение во взаимоотношениях, развивать культуру общения, предупреждать и устранять отрицательные эмоции, приводить психические состояния (в том числе личностные) к оптимальному уровню, развивать деятельностно-ориентированную мотивацию (направленность).

Несомненно, невозможно предусмотреть все ситуации, которые могут вызвать затруднение у субъекта труда, но главная задача состоит в том, чтобы научиться творческому подходу к деятельности, умению самостоятельно оценить ситуацию и адекватно действовать в ней. Одна из главных целей тренинговых занятий состоит в развитии заинтересованности и потребности к самоизменению. Преобразование участника тренинга в субъекта, заинтересованного в самоизменении и саморазвитии, обуславливает его профессиональный рост,

развивает способность к конструктивному построению своей деятельности, ее совершенствованию. В то же время профессиональный рост способствует личностному саморазвитию, творческой самореализации. В процессе реализации программы мы опирались на следующие положения:

- умения базируются на знаниях и навыках, то есть актуализация умений – это использование знаний и автоматизированных навыков для решения определенных задач;
- в основе межличностного взаимодействия лежит «субъект-субъектная» схема, то есть каждый из собеседников является носителем активности и предполагает ее в своем партнере по коммуникации;
- основой занятий стал индивидуально-дифференцированный подход, в котором учитываются личностные особенности стиля общения и индивидуальные коммуникативные трудности. Важным направлением работы при этом явилось осознание собственных коммуникативных трудностей и их преодоление.

Программа создавалась как комплекс, состоящий из двух взаимосвязанных разделов: теоретический курс и практические занятия. Теоретический материал должен излагаться в виде диалога с опорой на личный опыт и знания участников. Практические занятия состоят из специальных упражнений, ролевых и ситуационных игр, направленных на повышение коммуникативных и рефлексивных умений предложить свои решения. По окончании каждого упражнения или игры необходимо провести групповую дискуссию, в ходе которой можно обсудить предложенные версии решений, адекватность и целесообразность их применения. Метод ролевых и ситуационных игр с последующим обсуждением позволяет увидеть несколько вероятных выходов и выбрать из них наиболее подходящий, способствует расширению практического социального опыта, помогает внести коррекцию в собственное поведение.

Таблица 1.

Программа психологической коррекции эмоциональных состояний и развития личностных особенностей сотрудников с целью предупреждения виктимизации личности

	Тема	Теоретическая часть занятия	Практическая часть занятия
.	Вступительное ознакомительное занятие (2 ч.)	Ознакомление с целями и задачами тренинговой программы. Условия проведения тренинга.	Тестирование, направленное на изучение направленности личности как системы мотивов, потребности в достижениях

			и в общении, самооценки. Рефлексия эмоциональных состояний в профессиональной деятельности и неосознаваемых стремлений.
.	Формирование **мотивации деятельности** (2 ч.)	Понятие мотивации. Виды мотивов, их взаимосвязь с потребностями личности.	Рефлексия системы потребностей (по А. Маслоу). Упражнения на осознание, самоанализ собственной мотивации деятельности.
.	Освоение навыков межличностного восприятия и понимания, развитие личностно-смысловых **особенностей социальной перцепции** (2 ч.).	Особенности выражения и восприятия эмоций.	Упражнения, направленные на умение выражать собственные эмоции и «читать» эмоции других людей.
.	Получение информации в общении, развитие обратной связи (2 ч.).	-методы активного слушания, -типы вопросов, искусство задавать вопросы, разговорить собеседника.	Упражнения, направленные на выработку умения слушать и задавать вопросы (работа в парах) [54].
.	Вербальные и невербальные средства общения (2 ч.).	-Организация пространства в межличностном общении; -жесты, мимика, пантомимика; -паралингвистическая и экстралингвистическая системы; -визуальный контакт в общении.	Упражнения на осознание организации собственного пространства в общении, на понимание собственных эмоциональных состояний и проявлений собеседника по его речи, мимике, телодвижениям, наличию визуального контакта.
	Барьеры в обще-	-Коммуникативные	Выполнение с последую-

	нии (2 ч.).	барьеры, -психологические барьеры.	щим анализом ситуативных и ролевых игр.
.	Развитие ролевого поведения (8 ч.)	Транзактный анализ (Э.Берн) [114].	Выполнение с последующим анализом упражнений и ролевых игр.
.	Формирование адекватной самооценки (2 ч).	Понятие самооценки, виды (адекватная, завышенная, заниженная), влияние самооценки на эффективность выполняемой деятельности.	Упражнения на осознание себя, своих достоинств и недостатков. Пути повышения самооценки.
.	Психические состояния (2 ч.).	Понятие «психические состояния», виды состояний, их роль в жизнедеятельности человека.	Упражнения на осознание собственных психических состояний (эмоциональных, психофизиологических, потребностно-мотивационных, интеллектуальных, волевых, личностных), самоанализ их динамики, соотношения.
0.	Психические состояния (4 ч.).	Методы регуляции психических состояний.	Ознакомление с методами регуляции психических состояний, апробирование основных элементов [55].
1.	Итоговое занятие (2 ч.). Обобщение результатов и практической значимости тренинговой программы.		

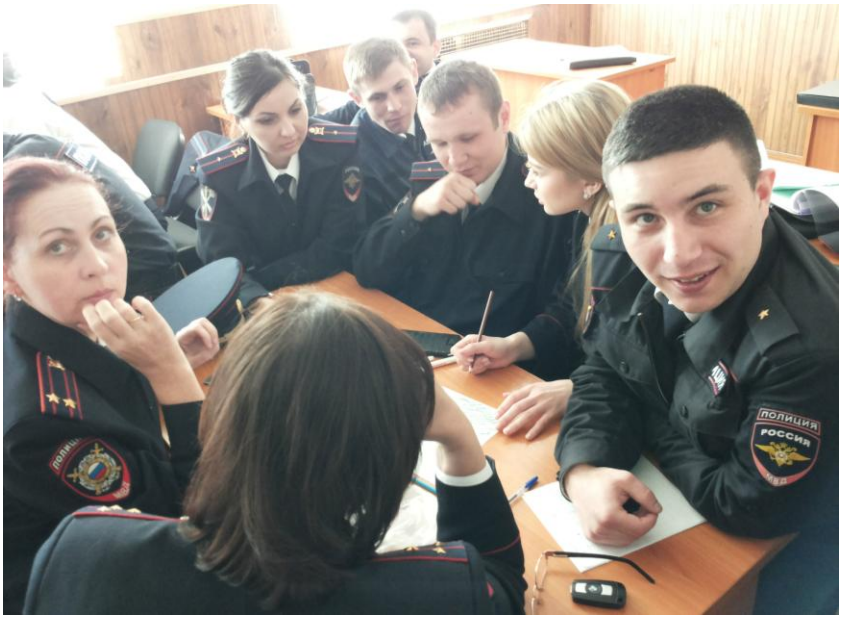
На первом занятии необходимо ознакомить участников с условиями проведения тренинга, правилами поведения на занятиях, требованиями, предъявляемыми к каждому участнику. На этом же занятии целесообразно провести психодиагностику с применением методик, направленных на изучение мотивационно-потребностной сферы и самооценки [111].



Осознание собственных личностных особенностей поможет участникам в дальнейших занятиях при выполнении ситуационных и ролевых игр.



На втором занятии участники должны ознакомиться с таким понятием, как направленность личности, мотивация, виды мотивов.



В беседе ведущий с группой анализируют мотивы, которые могут возникать при выполнении обозначенной деятельности. При помощи упражнений участники осознают мотивы собственной деятельности, анализируют их соотношение и связь с мотивировками (осознание обуславливает коррекцию личности).



Следующая тема «Освоение навыков межличностного восприятия и понимания, развитие личностно-смысловых особенностей социальной перцепции» учит быть внимательным к окружающим, замечать мельчайшие оттенки эмоций, состояний. В упражнениях отрабатывается навык видеть индивидуальные проявления партнера, а не созданный предшествующим опытом и стереотипами образ. Этот навык позволяет иметь точную информацию о своем собеседнике, а также осмыслить собственные эмоции и состояния.



Сотруднику полиции важно получать достаточно полную информацию от своих собеседников (коллег, взаимодействующих с ним граждан).



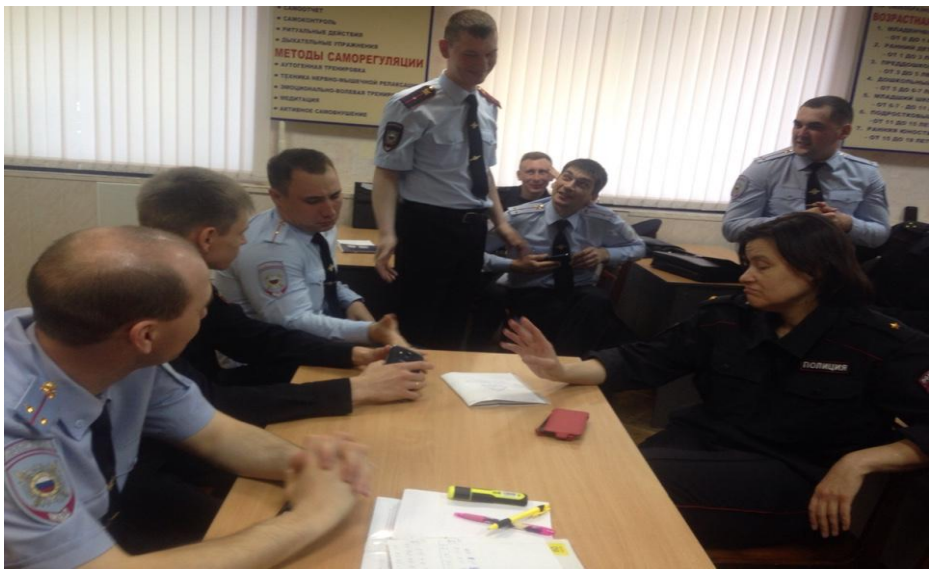
Методы активного слушания и искусство задавать вопросы позволяют это сделать тактично и ненавязчиво, поэтому мы включили их в программу.

Прямое отношение к информационному процессу имеют вербальные и невербальные средства общения. Среди речевых (вербальных) умений наиболее важным является умение кратко и точно излагать мысль, различными способами убеждать собеседников. К невербальным умениям относятся понимание и использование знаковых систем информационного процесса: оптико-кинетической, паралингвистической и экстралингвистической систем, пространственной организации. В комплексе занятий большое внимание уделяется развитию умения «читать» и проявлять в собственном поведении вербальные и невербальные средства конструктивного общения.

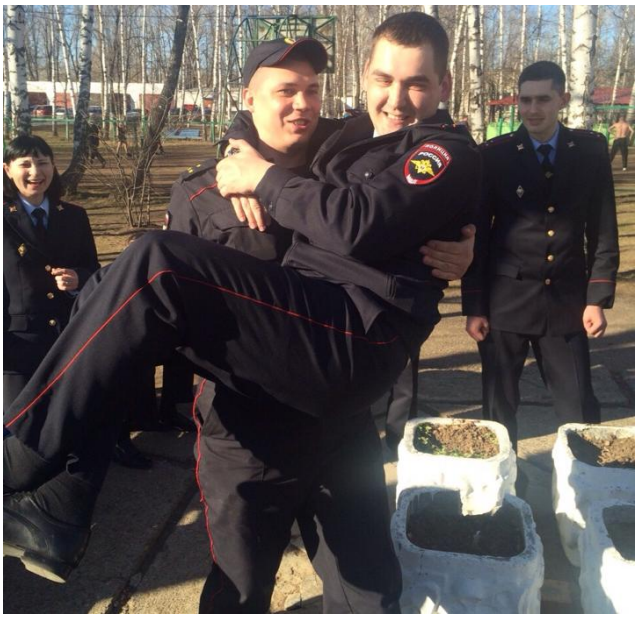


В профессиональной деятельности и в повседневных жизненных ситуациях часто возникают барьеры (в том числе личностные), затрудняющие процесс общения, поэтому для создания наиболее благоприятных условий коммуникации необходимо предвидеть и устранять возникающие барьеры. В ходе занятий необходимо знакомить участников с коммуникативными и психологическими (личностными) барьерами.

Участие в ситуационных играх помогает осознать собственные трудности и корректировать поведение в затрудненных ситуациях общения.

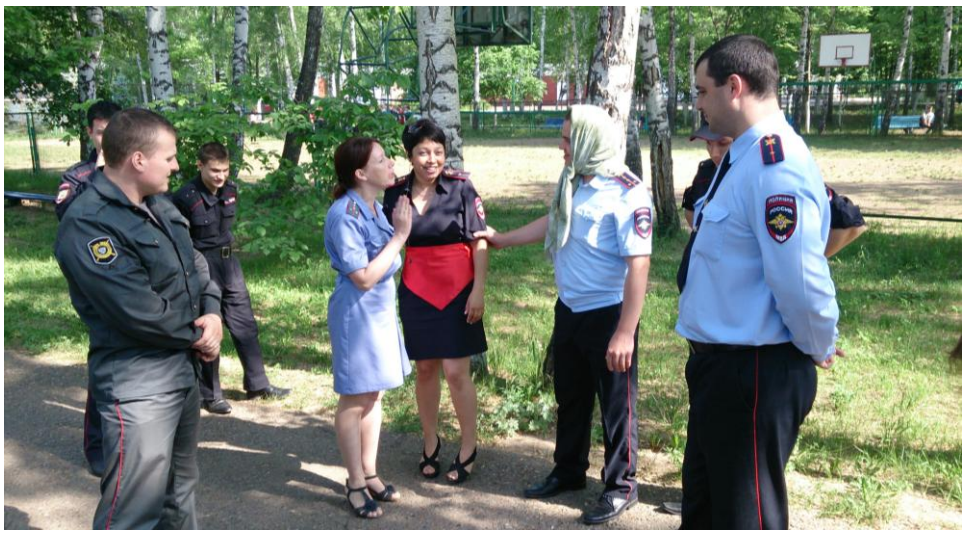


Мы сочли целесообразным ввести в программу занятий анализ и проигрывание ситуаций, с которыми люди наиболее часто встречаются в повседневном общении и практической деятельности.



Вполне понятно, что нельзя предусмотреть все ситуации и подсказать решение, но приобретаемый на практических занятиях опыт поможет участникам найти адекватное решение в аналогичных ситуациях в будущем.

На следующем занятии участники знакомятся с понятием «самооценка», которая является частью «Я-концепции». Ведущий называет виды самооценки, условия формирования завышенной или заниженной самооценки. При помощи упражнений члены группы осознают сильные и слабые стороны своей личности, усваивают способы формирования адекватной самооценки.



Следующие три занятия посвящены психическим (в том числе личностным, доминирующим) состояниям.



В ходе беседы участники знакомятся с этой психологической категорией. Необходимо ознакомить членов группы с классификацией психических состояний, показать их роль в общении и в выполнении деятельности, объяснить функции психических состояний.

При помощи упражнений участники стремятся определить собственные психические состояния, их соотношение и способы их проявления на физиологическом, психологическом, социально-психологическом уровнях. Далее целесообразно познакомить участников тренинга с методами регуляции психических состояний, среди которых можно назвать как широко известные (аутогенная тренировка, дыхательная гимнастика, методы релаксации), так и менее известные (например, дыхательные психотехники). На этих занятиях отрабатываются навыки личностной регуляции состояний, навыки приведения их к оптимальному уровню.





На итоговом занятии необходимо выполнить анализ всего тренинга с точки зрения его практической значимости, определить, достигнута ли цель и насколько решены задачи коррекционной программы, соотнести индивидуальные ожидания с теми результатами, которые будут достигнуты по окончании занятий. Все упражнения и игры должны рассматриваться с точки зрения возможности применения в профессиональной деятельности.

Умение общаться, строить гармоничные взаимоотношения с окружающими, а также умение организовать собственное поведение и деятельность, проявлять инициативу в общении и деятельности, является фактором, оптимизирующим негативные психические состояния, что, в свою очередь, может привести к улучшению психологического климата в коллективе.



Выводы по четвертой главе исследования:

1. Профессиональная деформация сотрудника ОВД представляет собой изменение профессиональных возможностей, личности сотрудника и его ролевого поведения в асоциальную сторону, возникающее в результате *длительного воздействия* негативных особенностей содержания, организации и условий служебной деятельности и социальной ситуации, в которой эта деятельность реализуется.

2. Основная проблема состоит в том, что профессиональная деформация личности сотрудника объективно и социально обусловлена. Эмоциональное выгорание формируется как закономерное системное явление в своем социально-психологическом значении. Условиями его возникновения являются объективно и социально-неблагоприятные влияния неадекватного содержания деятельности, ее организации и реализации. Ведущим фактором возникновения эмоционального выгорания личности является *состояние острой или хронической неудовлетворенности* собой, выполняемой деятельностью, другими людьми, острая или хроническая дисфункциональность ролевого поведения. Это состояние переживается *на протяжении многих лет* как очевидный факт собственной дезадаптивности, которую сотрудник пытается компенсировать отклоняющимися действиями, направленными на других либо на себя. Формы подобной компенсации могут быть чрезвычайно разнообразны, но выбираются те, которые приемлемы в обществе и привычны для самого человека.

3. Эмоциональное выгорание как личностное состояние – явление неоднозначное: а) *показатель* профессиональной деформации; б) *механизм психологической защиты*, который позволяет регулировать психику и защищать ее от негативных эмоциональных воздействий; в) психологический *механизм профессиональной деформации* личности и ее ролевого поведения.

4. Факторы, способствующие развитию или торможению выгорания, могут быть индивидуальными (внутренними) и организационными (внешними).

5. Психологической сущностью динамики ролевого поведения сотрудника полиции в условиях эмоционально напряженной профессиональной деятельности в экстремальных условиях является развитие творческих возможностей в решении служебных задач на фоне устойчивой направленности либо **деформация** самой **личности** и, соответственно, **механизма ее ролевого взаимодействия с объективной реальностью.** Можно отметить изменения в содержании, направлении этого взаимодействия и его психического качества, то есть меры осознаваемой реакции на воздействующую ситуацию, в том числе непрогнозируемую и экстремальную.

6. Процесс формирования ролевого поведения личности или его деформации в служебной деятельности является активным по содержанию, формам и результату. Активность личности в развитом ролевом поведении проявляется в творческом моделировании и воссоздании в реальности полноценного образа жизни, который благоприятствует ее дальнейшим ролевым контактам.

7. Основной **психологический механизм постепенной деформации ролевого поведения** мы видим в следующем: фрустрация потребностей обуславливает дисбаланс эмоций и психических состояний (например, «эмоциональное выгорание»), что, в свою очередь, дестабилизирует интеллект (принцип единства аффекта и интеллекта, по Выготскому), в наибольшей мере отвечающий у взрослого человека за успешность его социальной адаптации.

8. Профессиональная деформация сотрудника ОВД как фактор негативной динамики ролевого поведения представляет собой изменение профессиональных возможностей и личности сотрудника в асоциальную сторону, возникающее в результате *длительного воздействия* негативных особенностей содержания, организации и условий служебной деятельности и социальной ситуации, в которой эта деятельность реализуется. Основная проблема состоит в том, что профессиональная деформация личности сотрудника объективно и социально обусловлена, следовательно, негативная динамика в ролевом поведении также объективно и социально обусловлена.

9. Позитивная динамика или трансформация ролевого поведения личности объективно и субъективно обусловлены. Объективно и субъективно деформация ролевого поведения личности является закономерным следствием хронической фрустрации ее потребностей.

10. Эмоциональное выгорание является источником деформации ролевого поведения личности сотрудника и формируется как закономерное системное явление в своем социально-психологическом значении. Условиями его возникновения являются объективно и социально-неблагоприятные влияния неадекватного содержания деятельности, ее организации и реализации. Ведущим

фактором возникновения эмоционального выгорания личности является *состояние острой или хронической неудовлетворенности* собой, выполняемой деятельностью, другими людьми. Это состояние переживается *на протяжении многих лет* как очевидный факт собственной дезадаптивности, которую сотрудник пытается компенсировать отклоняющимися ролевыми действиями, направленными на других либо на себя. Формы подобной компенсации могут быть чрезвычайно разнообразны, но выбираются те, которые приемлемы в обществе и привычны для самого человека.

11. Чтобы предупредить объективные предпосылки деформации ролевого поведения личности, создается **система социально-психологической работы в институтах социализации личности**. На всех этапах формирования личности большое значение имеет **развитие** у индивидуума **активной жизненной позиции,** сопричастности всему происходящему с ним и с другими людьми, **осознание собственного социального статуса** и **развитие ролевого поведения** как отличительных признаков адаптивной личности.

12. Профилактика стрессового состояния в аспекте предупреждения деформации ролевого поведения личности включает методы профилактики стресса с помощью ауторегуляции: релаксации, концентрации, психологического **дебрифинга** – особым образом организованного обсуждения участия в травмирующем инциденте, в экстремальной ситуации.

13. С целью профилактики деформации ролевого поведения личности целесообразно использование разнообразных моделей коррекции и развития эмоционально-личностных особенностей индивидуума, меняющихся под влиянием профессиональной деятельности и затруднительных жизненных ситуаций. Коррекции подвергаются внешние и внутренние факторы, обуславливающие дестабилизацию личности в роли. Внутренние факторы: 1) мотивация профессиональной деятельности; 2) неблагоприятные психические состояния личности – фрустрация, тревожность, ригидность и др.; 3) индивидуальные особенности восприятия условий и ситуаций профессиональной деятельности. Важным внешним фактором является психологический климат и особенности общения в коллективе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящая работа посвящена теоретическому и экспериментальному исследованию развития ролевого поведения личности в процессе совместной групповой деятельности на этапах ранней и профессиональной социализации.

Актуальность проблемы обусловлена, в первую очередь, спецификой социальной ситуации, сложившейся в настоящее время в стране: в условиях коренного изменения содержания и динамики общественного развития задачей системы воспитания и образования является формирование конкурентоспособной личности, субъекта социального поведения.

В дошкольном возрасте как этапе ранней социализации личности становление субъекта можно рассмотреть на примере анализа процесса развития одного из видов социальной активности – ролевого поведения. В ходе предпринятого изучения проблемы сделано следующее:

- теоретически осмыслены имеющиеся в литературе сведения о существующих точках зрения относительно содержания понятий роль и ролевое поведение, предпринята попытка исследования ролевого поведения как индивидуальной многоуровневой системы поведения с личностно регулируемыми механизмами;
- раскрыты особенности развития ролевого поведения в процессе социализации личности, показано значение дошкольного возраста как сензитивного периода формирования индивидуального варианта социального ролевого поведения со свойствами адаптивности и вариативности;
- определены и охарактеризованы основные внутренние и внешние факторы развития ролевого поведения личности;
- в качестве внешних факторов выделены следующие: целенаправленное педагогическое воздействие на группу воспитанников и отдельного ребенка, ведущая деятельность – сюжетно-ролевая игра, содержание которой построено с учетом закономерностей социального развития субъекта, игровой характер взаимодействия педагога с детьми в процессе любой другой деятельности;
- выделены особенности изучения педагогического коллектива как малой социальной группы, выявлены профессионально-ролевые особенности межличностной обратной связи в педагогическом коллективе и группе детских практических психологов;
- поднята проблема манипулятивности в ролевом поведении практического психолога и проанализированы некоторые возможные причины и характерные особенности данного явления. Эта проблема особенно важна вследствие того, что психолог оказывает влияние не только на ребенка, но и взрослого,

в частности, может оказать различное влияние на параметры межличностной обратной связи в профессиональной группе педагогов (а также сотрудников полиции): как наладить, так и разрушить. Последнее, безусловно, отразится на характере познания педагогом или сотрудником себя и другого человека, эффективности совместной деятельности педагогов;

- в качестве внутреннего фактора процесса реализации и развития ролевого поведения личности рассматривается социальная ролевая установка. Одна из составляющих ее подструктур – фиксированная установка – существует в виде модели будущего поведения и выполняет стабилизирующую функцию. Другая подструктура-компонент ролевой установки – мотивационно-целевая установка – выполняет побудительную и направляющую поведение функцию;
- показано, что ведущая деятельность дошкольника – сюжетно-ролевая игра, вследствие «застревания» ее на этапе действий с предметами («порог предметной деятельности»), или затем на этапе шаблонного отражения действительности оказывает тормозящее действие на социальное развитие личности. Ребенок усваивает права и обязанности, вытекающие из исполняемой роли, на уровне знаемого содержания. Это не проявляется в стандартных ситуациях ролевого взаимодействия, но выражается в низких показателях развития ролевого поведения в изменчивой, неожиданной для субъекта ситуации ролевого конфликта;
- наблюдается, что ведущая деятельность сотрудника – профессиональная, служебная, вследствие «застревания» ее на этапе действий с предметами – процессуальными документами и необходимыми удостоверительными актами («порог удостоверительной деятельности»), или затем на этапе шаблонного отражения действительности оказывает тормозящее действие на социально-психологическое и профессиональное развитие личности. Сотрудник реализует права и обязанности, вытекающие из исполняемой роли, на уровне формально знаемого содержания. Это не проявляется в повседневных стандартных ситуациях ролевого взаимодействия, но выражается в низких показателях развития ролевого поведения в ситуации ролевого конфликта, пусть даже и прогнозируемого субъектом, как правило, к нему неподготовленному;
- в связи с этим мы заключили, что в качестве движущей силы, или внутреннего фактора, развития и реализации ролевого поведения может выступать в игре ситуация взаимодействия с привнесенным ролевым конфликтом. Реализация субъектного подхода к анализу поведения личности предполагает выход за пределы выполняемой деятельности и исследование тех внутренних процессов, которые предшествуют поступку. Внешний ролевой конфликт, привнесенный в ситуацию взаимодействия в ходе игры, для субъекта социального поведения проявляется в форме внутреннего мотивационного конфликта

и ставит его перед необходимостью выбора мотива.

В работе показано, что детерминантой выбора мотива поведения является ролевая установка, фиксированная подструктура которой сориентирована в той или иной степени на определенные нормативные, ценностные компоненты. Реализация ролевого поведения сопровождается процессом перехода фиксированной социальной ролевой установки в актуальную готовность действия, мотивационно-целевую установку. Как отмечалось, этот механизм запускается в мотивационно-конфликтной ситуации ролевого взаимодействия.

Отмечено, что актуализация мотивационно-целевой составляющей социальной ролевой установки обусловлена действием другого внутреннего фактора развития и реализации ролевого поведения – установочного действия воображения – как психологической основы принятия роли. Раскрыты этапы и механизм развития ролевого поведения субъекта. Таким образом, в работе определена общая теоретическая модель развития ролевого поведения личности в процессе игровых ситуаций ролевого взаимодействия с привнесенным конфликтом. Данная модель может быть реализована и в процессе служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел.

Это дало возможность выявить направление целенаправленного психолого-педагогического воздействия на динамику ролевого поведения с конечной целью развития его адаптивности и вариативности и нашло отражение в разработанной автором методики диагностики и развития ролевого поведения в сюжетно-конфликтных играх.

Указанная методика легла в основу специальной учебной программы развития индивидуального варианта социального поведения, которая предполагает изменение ведущей деятельности в направлении сюжета и содержания. Программа включает разработанные автором сценарии сюжетно-конфликтных игр, тем самым педагог получает конкретный *метод наблюдения* за участием играющего в ситуациях ролевого взаимодействия и *развития* у него возможностей адаптивного и вариативного реагирования в сложных ролевых конфликтах.

Методика сюжетно-конфликтных игр внедрена в педагогическую практику обучения и воспитания личности. В подготовительных группах детских садов проведено социально-психологическое исследование развития ролевого поведения старших дошкольников в условиях традиционных форм взаимодействия воспитателей с детьми, также с целью выявления результативности экспериментальных сюжетно-конфликтных игр. Установлено, что игровая деятельность старших дошкольников действительно характеризуется «застреванием» на этапе предметной деятельности. Для преодоления «порога предметной деятельности» недостаточно участия взрослого в стихийно сложившейся игре детей.

Экспериментально обнаружено, что внедрение и применение специально обученными воспитателями методики сюжетно-конфликтных игр позволяет преодолеть «порог предметной деятельности» и приводит к существенному, статистически достоверному повышению уровня развития ролевого поведения (на 24–35%). Установлено, что применение воспитателями в повседневной практике разработанной программы приводит к существенному (20–26%) статистически достоверному улучшению социально-желательной направленности игровой деятельности детей.

Существенное повышение уровня развития ролевого поведения и улучшение социально-желательной направленности игровой деятельности детей в результате применения методики сюжетно-конфликтных игр объясняется не столько фактом участия педагога в детских играх, сколько мобилизацией внутренних процессов личности ребенка, предшествующих поступку: актуализацией ролевой установки на правильное выполнение роли в ситуации сотрудничества, а не конфронтации. Актуализируется мотивационно-целевой компонент в структуре социальной ролевой установки. Он выполняет функцию побуждения и направления поведения, определяющую выбор адекватного мотива и соответствующего ему способа поведения.

Данные, полученные экспериментальным путем, согласуются с результатами бесед с воспитателями экспериментальных детских садов. Выявлена высокая оценка педагогами сюжетно-конфликтных игр. Воспитатели отмечают воздействие предлагаемого метода развития ролевого поведения не только на характерологические черты, мотивационно-аффективную сферу воспитанников, но и на собственные психические состояния, отношение к профессиональной деятельности и пр.

Педагоги выделяют факт позитивного изменения межличностных отношений среди коллег (они становятся терпимее, внимательнее друг к другу, стремятся избегать конфликтных ситуаций, а неизбежные противоречия стараются разрешать в игровой юмористической форме), улучшения обратной связи с воспитанниками, которые с нетерпением и интересом ожидают каждой встречи со взрослым.

Воспитатели подчеркивают, что сильно выраженная игровая мотивация в течение всего хода экспериментального взаимодействия оказывает устойчивое действие на поведение его участников и по окончании игр. У детей проявляется стремление адекватно разрешать конфликтные ситуации, возникающие в повседневном общении. При этом они выбирают социально-желательные формы поведения, характеризующиеся свойствами адаптивности и вариативности.

Обобщение, сделанное на основе представленных частных выводов, под-

тверждает целесообразность предлагаемого подхода в процессе решения задачи формирования субъекта социального поведения не только на ранних этапах социализации, на наш взгляд, разработанная модель развития ролевого поведения может иметь практическое значение на любых других этапах социализации личности.

Психологической сущностью динамики ролевого поведения сотрудника полиции в условиях эмоционально напряженной профессиональной деятельности в экстремальных условиях является развитие творческих возможностей в решении служебных задач на фоне устойчивой направленности либо **деформация** самой **личности** и, соответственно, **механизма ее ролевого взаимодействия с объективной реальностью.** Можно отметить изменения в содержании, направлении этого взаимодействия и его психического качества, то есть меры осознаваемой реакции на воздействующую ситуацию, в том числе непрогнозируемую и экстремальную.

Процесс формирования ролевого поведения личности или его деформации в служебной деятельности является активным по содержанию, формам и результату. Активность личности в развитом ролевом поведении проявляется в творческом моделировании и воссоздании в реальности полноценного образа жизни, который благоприятствует ее дальнейшим ролевым контактам.

Профессиональная деформация сотрудника ОВД как фактор негативной динамики ролевого поведения представляет собой изменение профессиональных возможностей и личности сотрудника в асоциальную сторону, возникающее в результате *длительного воздействия* негативных особенностей содержания, организации и условий служебной деятельности и социальной ситуации, в которой эта деятельность реализуется. Основная проблема состоит в том, что профессиональная деформация личности сотрудника объективно и социально обусловлена, следовательно, негативная динамика в ролевом поведении также объективно и социально обусловлена.

Позитивная динамика или трансформация ролевого поведения личности объективно и субъективно обусловлены. Объективно и субъективно деформация ролевого поведения личности является закономерным следствием хронической фрустрации ее потребностей.

Эмоциональное выгорание является источником деформации ролевого поведения личности сотрудника и формируется как закономерное системное явление в своем социально-психологическом значении. Условиями его возникновения являются объективно и социально-неблагоприятные влияния неадекватного содержания деятельности, ее организации и реализации. Ведущим фактором возникновения эмоционального выгорания личности является *со-*

стояние острой или хронической неудовлетворенности собой, выполняемой деятельностью, другими людьми. Это состояние переживается *на протяжении многих лет* как очевидный факт собственной дезадаптивности, которую сотрудник пытается компенсировать отклоняющимися ролевыми действиями, направленными на других, либо на себя. Формы подобной компенсации могут быть чрезвычайно разнообразны, но выбираются те, которые приемлемы в обществе, и привычны для самого человека.

Чтобы предупредить объективные предпосылки деформации ролевого поведения личности, создается **система социально-психологической работы в институтах социализации личности**. На всех этапах формирования личности большое значение имеет **развитие** у индивидуума **активной жизненной позиции,** сопричастности всему происходящему с ним и с другими людьми, **осознание собственного социального статуса** и **развитие ролевого поведения** как отличительных признаков адаптивной личности.

С целью профилактики деформации ролевого поведения личности целесообразно использование разнообразных моделей коррекции и развития эмоционально-личностных особенностей индивидуума, меняющихся под влиянием профессиональной деятельности и затруднительных жизненных ситуаций. Коррекции подвергаются внешние и внутренние факторы, обуславливающие дестабилизацию личности в роли. Внутренние факторы: 1) мотивация профессиональной деятельности; 2) неблагоприятные психические состояния личности – фрустрация, тревожность, ригидность и др.; 3) индивидуальные особенности восприятия условий и ситуаций профессиональной деятельности. Важным внешним фактором является психологический климат и особенности общения в коллективе.

В заключение следует подчеркнуть, что для решения поставленной задачи формирования субъекта социального поведения, необходимого обществу типа личности, важно объединить усилия специалистов ряда смежных наук. Действительно, обозначенная проблема близка социологии, педагогике, психологии, в первую очередь социальной психологии и детской социальной психологии, развивающейся на стыке педагогической, возрастной и социальной психологии. При таком подходе к вопросу возможно углубление и социально-психологического анализа проблемы личности, расширение спектра ее исследования.

В частности, в нашей работе предпринята попытка исследования проблемы развития ролевого поведения личности в профессиональном аспекте.

Нами было проведено исследование по изучению особенностей развития состояния «эмоционального выгорания» как психологического источника негативной динамики ролевого поведения и механизма профессиональной дефор-

мации личности сотрудника органов внутренних дел. По итогам исследования были разработаны психологическая модель и программа коррекции «эмоционального выгорания» и предупреждения профессиональной деформации личности и ее ролевого поведения у сотрудников полиции.

В результате теоретического анализа проблемы выяснилось, что профессиональная деформация – это проявления в личности под влиянием некоторых особенностей профессиональной деятельности таких психологических изменений, которые начинают негативно влиять на осуществление этой деятельности, в том числе содержание и формы ролевого взаимодействия сотрудников с коллегами и гражданами. Негативные изменения затрагивают и психологическую структуру самой личности. Механизм возникновения профессиональной деформации личности и ее ролевого поведения имеет довольно сложную динамику. Первоначально неблагоприятные условия труда вызывают отдельные негативные изменения в психическом состоянии личности, прежде всего в эмоциональном, и проявляются в отдельных поведенческих отклонениях от нормы отношения (к труду, людям, самому себе, вещам) и ролевого взаимодействия. Сотрудник начинает злоупотреблять правами и некачественно исполнять служебные обязанности. Постепенно отдельные поведенческие и эмоционально-личностные изменения накапливаются, обобщаются, интегрируются и проявляются в новых качествах личности, привычках поведения и действиях сотрудника, свидетельствующих о качественном изменении в направленности его деятельности в сторону отклонения от профессиональных норм. Формируются устойчивые личностные деструктивные изменения, что далее проявляется в повседневном ролевом поведении, общении и деятельности.

В процессе профессиональной деятельности меняются эмоциональные и личностные качества сотрудников, что неизбежно отражается в его ролевом поведении.

Представляется, что данная работа поможет процессам интеграции перечисленных наук и в этом смысле также может иметь как теоретическую, так и практическую значимость. Подобные исследования позволят приблизить науку к общественной практике, жизненным запросам. Настоящее социально-психологическое исследование ставит своей задачей помочь рациональному управлению психолого-педагогическим процессом развития личности, формирования субъекта социального поведения на различных этапах его социализации.

ЛИТЕРАТУРА

Нормативные правовые акты

1. Конституция Российской Федерации // Собрание законодательства РФ. – 2009. – № 4. – Ст. 445.

2. Об утверждении Положения о службе в органах внутренних дел Российской Федерации: постановление ВС РФ от 23.12.92 № 4202-I: ред. от 25.11.2013 с изменениями, вступившими в силу с 25.11.2013: в ред. Указа Президента РФ от 24.12.93 № 2288, Федеральных законов от 30.06.2002 № 78-ФЗ, от 22.08.2004 № 122-ФЗ: ред. от 31.12.2005, от 01.04.2005 № 27-ФЗ, от 02.03.2007 № 24-ФЗ, от 25.12.2008 № 280-ФЗ, от 22.07.2010 № 156-ФЗ, от 22.07.2010 № 157-ФЗ, от 22.07.2010 № 159-ФЗ, от 07.02.2011 № 4-ФЗ, от 21.11.2011 № 329-ФЗ. – URL: http://www.referent.ru/1/67383

3. Присяга сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации: утверждена постановлением Верховного Совета Российской Федерации от 23 декабря 1992 г. № 4202-1. – URL: http://www.referent.ru/1/67383

4. Типовой кодекс этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих: одобрен решением президиума Совета при Президенте Российской Федерации по противодействию коррупции от 23 декабря 2010 г. (протокол № 21). – URL: http://etkovd.ucoz.ru/news/otmenen_kodeks_professionalnoj_ehtiki_sotrudnika_ovd_rf/2013-11-20-340

5. О полиции: Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ: ред. от 03.02.2014 // Собрание законодательства РФ. – 2011. – № 7. – Ст. 900.

6. О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: Федеральный закон от 30.11.2011 № 342-ФЗ: ред. от 25.11.2013 // Собрание законодательства РФ. – 2011. – № 49 (ч. 1). – Ст. 7020.

7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ: ред. от 23.07.2013. – URL: http://sudact.ru/law/doc/rRQgKIF3bXZV/001/

Специальная литература

8. Абрамова Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. – М.: Акад. Проект, 2010. – 512 с.

9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2010. – 288 с.

10. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – 5-е изд.,

доп. и перераб. – М.: Аспект-Пресс, 2009. – 363 с.

11. Андреева Г.М. Современная социальная психология на Западе (теоретические направления) / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 288 с.

12. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1979. – 151 с.

13. Баранчикова М.В. Проблемы квалификации коррупционных преступлений, совершаемых сотрудниками ГИБДД / М.В. Баранчикова // Взаимодействие органов государственной власти при расследовании преступлений коррупционной направленности: проблемы и пути их решения: материалы Международной научно-практической конференции (Москва, 23 октября 2014 года), посвященной 100-летию со дня рождения выдающегося российского учёного Н.С. Алексеева / под ред. докт. юрид. наук, проф. А.И. Бастрыкина. – М., 2014. – С. 145–146.

14. Баранчикова М.В. Проблемы реализации принципа законности при привлечении к уголовной ответственности за должностные преступления / М.В. Баранчикова // Наука и практика. – 2012. – № 2 (51). – С. 10.

15. Баратынская А.В. Проблемы исследования эмоционального выгорания у сотрудников правоохранительных органов с позиции гендерного аспекта / А.В. Баратынская // Гендерные аспекты гуманитарных наук: материалы II международной заочной научно-практической конференции (21 ноября 2012 г.). – Новосибирск, 2012. – С. 39–42.

16. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносов. – СПб.: Речь, 2012. – 270с.

17. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Книга по Требованию, 2012. – 198 с.

18. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М., 1996. – 256с.

19. Буданов А.В. Методика использования материалов зарубежного опыта в профессиональной подготовке сотрудников МВД / А.В. Буданов. – М., 1995.

20. Водопьянова Н.Е. Психическое выгорание и качество жизни / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Л.А. Коростьшевой. – Вып. 6. – СПб.: изд. С.-Петерб. ун-та, 2012. – С. 140–154.

21. Выгорание и профессионализация: сб. науч. тр. / под ред. В.В. Лукьянова, А.Б. Леоновой и др. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2013. – С.46.

22. Божович Л.И. О многоплановости личности / Л.И. Божович // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 4. – С. 112–113.

23. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Студия АРДИС, 2014. – Аудиокнига MP3 CD.

24. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Азбука, 2016. – 448 с.

25. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии: пер. с англ. / Дж. Гласс, Дж. Стэнли; под ред. Ю.П. Адлера. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.

26. Гордиенко Ш.А. Психолого-педагогическая подготовка к выполнению оперативно-служебных задач в экстремальных условиях / Ш.А. Гордиенко // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – № 1 (25). – С. 40–42.

27. Горностай П.П. Измерения локуса ролевого конфликта / П.П. Горностай // Психологическая диагностика. – 2004. – № 3. – С. 88–95.

28. Грачев С.Г. Особенности социально-психологический деформации личности сотрудников органов внутренних дел, принимавших участие в контртеррористической операции на территории Северо-Кавказского региона / С.Г. Грачев // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. – 2006. – № 4. – С. 25–29.

29. Закарпатская Н. Курс на медиацию: можно ли установить истину без суда / Н. Закарпатская // Ваш партнер-консультант. – 2012. – № 14 (9430).

30. Железняк Н. Медиация как средство поддержки судей / Н. Железняк // ЭЖ-Юрист. – 2012. – № 39. – С. 2.

31. Запорожец А.В. О развитии рассуждения у ребенка младшего возраста / А.В. Запорожец // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 1. – С. 101–108.

31. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: учебное пособие / В.А. Иванников. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.

32. Спицына В.В. Развитие общения со взрослыми в старшем дошкольном возрасте / В.В. Спицына, Т.В. Панкратова // Концепт. – 2015. – Профессиональное образование в системе дошкольного воспитания: проблемы и перспективы. – ART 95131, URL: http://e-koncept.ru/2015/95131.htm

33. Казанская В.Г. Взаимоотношения преподавателя с учащимися ПТУ в процессе обучения / В.Г. Казанская. – М.: Высшая школа, 1990. – 128 с.

34. Гриншпун И.Б. Психодрама / И.Б. Гриншпун, Е.А. Морозова // Основные направления современной психотерапии. – М.: Когито-Центр, 2000. – С. 301–342.

35. Китаев-Смык Л.А. Выгорание персонала. Выгорание личности. Выгорание души / Л.А. Китаев-Смык // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2008. – № 2 (33). – С. 41–50.

36. Коломинский Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии // Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – 1-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.

37. Кон И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 382 с.

38. Крылов Д.А. Основные психологические факторы, влияющие на профессиональную деятельность оперативных сотрудников / Д.А. Крылов // Юридическая психология. – 2013. – № 4. – С. 12–15.

39. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Книга по Требованию, 2011. – 130 с.

40. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

41. Люшер М. Сигналы личности: ролевые игры и их мотивы / М. Люшер. – Воронеж: НПО Модэк, 1993. – 160 с.

42. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации: справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005.

43. Мальцева Т.В. Внутриличностные конфликты и пути их преодоления: учебное пособие / Т.В. Мальцева. – Руза: МОФ МосУ МВД РФ, 2012. – С. 21–28.

44. Мальцева Т.В. Основы конструктивного преодоления внутриличностных конфликтов в процессе психологического консультирования сотрудников полиции / Т.В. Мальцева // Психопедагогика в правоохранительных органах – 2014. – № 2(57). – С. 32–35.

45. Мальцева Т.В. Особенности копинг-стратегий современной молодежи / Т.В. Мальцева // Актуальные проблемы преподавания психолого-педагогических дисциплин в современных условиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции 24 апреля 2013 года. – Руза: Московский областной филиал МосУ МВД России, 2013. – С. 66–69.

46. Марьин М.И. Психологическое обеспечение оперативно-служебной деятельности ОВД и работа с кадрами / М.И. Марьин, Ю.Г. Касперович // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – № 1 (25). – С. 3–8.

47. Мороз Н.С. Социальные роли и ответственность личности (социологический аспект проблемы): дис. ... канд. филос. наук / Н.С. Мороз. – Харьков, 1979. – 167 с.

48. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Academia, 2012. – 656 с.

49. Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения (Экспериментальное исследование) / Р.Г. Натадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1972. – 184 с.

50. Обуховский К. Психология влечений человека: пер. с польск. / К. Обуховский. – М.: Речь, 2003. – 296 с.

51. Одинцова М.А. Психологические особенности виктимной личности / М.А. Одинцова // Вопросы психологии. – 2012. – № 3. – С. 3–9.

52. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2010. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.

53. Осухова Н.Г. Профессиональное выгорание или Как сохранить здоровье и не «сгореть» / Н.Г. Осухова. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2011. – С. 5–20.

54. Петров В.Е. Практикум по психологическому тренингу: учебно-метод. пособие / В.Е. Петров. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2013. – 201 с.

55. Петров В.Е. Психологическая помощь и самопомощь сотрудникам полиции в экстремальных ситуациях: учебно-методическое пособие / В.Е. Петров, Н.Ю. Филипенкова. – 3-е изд. перераб и доп. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2013. – 118 с.

56. Петровская Л.А. Социальные коммуникации / Л.А. Петровская. – М.: Гардарики, 2008. – 288 с.

57. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2012. – Т. 23. – № 3. – С. 85–95.

58. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 288 с.

59. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 718 с.

60. Сабиров Х.Ф. Человек как социологическая проблема (Теоретико-методологический аспект) / Х.Ф. Сабиров. – Казань: Татарское книжное издательство, 1972. – 414 с.

61. Социальная психология личности / под ред. М.И. Бобневой, Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1979. – 344 с.

62. Субботский Е.В. Генезис личности. Теория и эксперимент / Е.В. Субботский. – Питер.: Смысл, 2010. – 408 с.

63. Сухиташвили Л.С. Духовно-нравственные качества педагога как фактор успешности процесса воспитания личности / Л.С. Сухиташвили // KANT. – 2012. – № 3 (6). – С. 129–130.

64. Тютченко А.М. Системный анализ некоторых психологических категорий, используемых в социальной работе / А.М. Тютченко // Системная психология и социология**:** Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2013. – № 7 (I). – 150 с.

65. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе. – Питер: Смысл, 2004. – 413 с.

66. Уразаева Г.И. Методика актуализации готовности к деятельности учения : дипломная работа / Г.И. Уразаева. – М., 1984. – 69 с.

67. Уразаева Г.И. Психология виктимной личности / Г.И. Уразаева. – Казань, 2014. – 284 с.

68. Уразаева Г.И., Власова О.В. Социально-психологические установки в профессиональном общении сотрудников полиции / Г.И. Уразаева, О.В. Власова // Вестник Казанского юридического института МВД России. – 2014. – № 3(17). – С. 82-88.

69. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб.: Питер-М, Смысл, 2003. – 860 с.

70. Хенинг Г. Сгореть на работе, или Что такое burnout / Г. Хенинг // Кадровик.ру. – 2012. – № 6. – С. 64–66.

71. Хулиан дель Касаль. Хосе Марти. Средь сумерек и теней. Избранные стихотворения: перевод с испанского Сергея Александровского / Хулиан дель Касаль. – М.: Водолей, 2011. – 256 с.

72. Шакуров Р.Х. К категориальному аппарату социальной психологии / Р.Х. Шакуров // Вопросы психологии. – 1972. – № 5. – С. 101–111.

73. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – М.: Феникс, 2002. – 544 с.

74. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек – манипулятор / Э.Шостром. – М.: PSYLIB, 2003. – 128 с.

75. Щепаньский Я.Ю. Элементарные понятия социологии: пер. с польск. / Я.Ю. Щепаньский. – М. : Прогресс, 1969. – 240 с.

76. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 272 с.

77. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

78. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Диспозиционная концепция / В.А. Ядов. – 2-е расшир. изд. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.

79. Allport G.W. Attitudes. Handbook of Social Psychology. / G.W. Allport; ed. by Murchison C. – Worcester: Clark University Press, 1935. – P. 799–810.

80. Axline V.M. Entering the chield’s world via play experience / V.M. Axline; ed. G.L. Landreth // Play Therapy: Dynamics of the process of counseling with children. – Springfield, IL: Thomas, 1982. – P. 47–57.

81. Barlow K. Sibbling group play therapy: An effective alternative with an elective mute chield / K. Barlow, J Strother, G. Landreth // School Counselor. – 1986. – 34(1). – P. 44–50.

82. Biddle B.J. Role Theory: Concepts and research / B.J. Biddle, E.J. Thomas. – New York: Willey & Sons, 1966. – P. 12–78.

83. Freire P. Pedagogy of the Oppressed / P. Freire. – New York, 1971. – P. 144.

84. Ginott H.G. Group play therapy with children / H.G. Ginott; ed. G.L. Landreth // Play therapy: Dynamics of the process of counseling with children. – Springfield, IL: Thomas, 1982. – P. 327–341.

85. Guerney L. Client-centered (nondirective) play therapy / L.Guerney; eds. C.E. Schaefer, K.L. O'Connor // Handbook of play therapy. – New York: Willey, 1983. – P. 21–64.

86. Johnson M. Use of play group therapy in promoting social ckills / M. Johnson // Issues in Mental Health Nursing. – 1988. – 9(1). – P. 105 –112.

87. Jourard S. Healthy personality / S. Jourard. – New York, 1974. – P. 230–231.

88. Kelly H. Personal relationships. The structures and processes / H. Kelly. – New Jersy, 1979. – P. 34–37.

89. Landreth G. Lessons for living from a dying chield / G. Landreth // Journal of Counseling and Development. – 1988. – № 67(2). – P. 100.

90. Lewin K. Ersatzhandlung und Ersatzbefriedigung. Bericht über den 12. Kongreb der Deutschen Gesellschaft für Psychologie / K. Lewin. – Hamburg, 1931. – P. 11.

91. Lindzey G. Handbook of Social Psychology: vol. 2 / G. Lindzey; ed. G. Lindzey. – London, 1959. – P. 44–67.

92. Mead G.H. Mind, Self, and Society / G.H. Mead. – Chicago, 1934. – P. 8–53.

93. Mead G.H. On Social Psychology / G.H. Mead. – Chicago, London, 1965. – 358 p.

94. Merton R.K. Social theory and social structure / R.K. Merton. – New York. – P. 163–165.

95. Miller N.E. Social Learning and Imitation / N.E. Miller, J. Dollard. – New Haven, Yale, 1941. – P. 23–48.

96. Mills C.W. The Sociological Imagination / C.W. Mills. – New York, 1959. – P. 4–7.

97. Moreno J.L. Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama / J.L. Moreno. – Beacon (N.Y.): Beacon House, 1953 (Wash/DC, 1934). – P. 13–57; 154–171.

98. Newton G. Early experience and behaviour / G. Newton, S. Leine. – Springfield (III): Charles C. Thomas, 1968. – P. 28–42.

99. Nuttin J.M. Tache reussite et echec. Theorie de la conduite humaine / J.M. Nuttin. – Paris, Amsterdam, 1953. – 530 p.

100. Nuttin J.M. Motivation, planning and action. A relational theory of behavior dynamics / J.M. Nuttin. – Leuven, Hillsdale, New Jersey, 1984. – 251 p.

101.Parsons T. - The social System / T. Parsons. – New York, London, 1965. –

P. 201–204.

102. Piaget J. Le jugement moral chez l'enfant / J. Piaget. – Paris, 1930. – P. 46.

103. Rogers Ñ.R. Ñlient - Centered Therapy / Ñ.R. Rogers. – Boston, 1951. – 560 p.

104. Rotter J.B. Social Learning and Clinical Psychology / J.B. Rotter. – Englewood Cliffs, N.I., 1954. – P. 84.

105. Schachter S. Cognitive, social and physiological determinants of emotional state / S. Schachter, J.E. Singer // Psychol. Rev. – 1962. – vol. 69. – P. 361–383.

106. Schafer R. The analytical attitude / R. Schafer. – New York, 1983. – P. 34–39.

107. Spitz R. Hospitalism: a follow up report on investigation described in vol. 1., 1945 / R. Spitz // Psychoanal. Study of child. – N.Y., 1946. – vol. 2. – P. 11–37.

108. Trower P. Social skills and Mental Health / P. Trower, B. Bryant, M. Argyll. – L.: Metruen & Co, 1978. – 306 p.

Интернет-ресурсы

109. Громкие преступления, совершенные сотрудниками МВД в 2009–2012 гг. // РИА Новости. – URL: http://ria.ru/spravka/20120427/628437721.html

110. Крысько В.Г. Психология: курс лекций / В.Г. Крысько. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks /Pedagog/krysko2/index.php

111. Методики изучения мотивационно-потребностной сферы и самооценки. – URL: http://psycabi.net/testy/254-test-chto-vazhno-v-zhizni-metodika-diagnostiki-sotsialno-psikhologicheskikh-ustanovok-lichnosti-v-motivatsionno-potrebnostnoj-sfere-o-f-potemkinoj

112. Прайс Кэтрин. – URL: http://www.aphorism.ru/authors/keetrin-prajjs.html

113. Служба собственной безопасности МВД выявила 3,5 тысячи преступлений полицейских. – URL: http://www.rg.ru/2013/12/18/makarov.html

114. Трансактный анализ (по Э. Берну). – URL: http://darya.pro/2013/02/08/transaktnyy _analiz_berna

115. Ходжич М.В. Особенности социально-психологических характеристик и профессионально-ролевого поведения сотрудников ОВД. – URL: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=5665

116. Число преступлений, совершенных сотрудниками МВД Татарстана, выросло на 50% (аналитика правозащитников). – URL: http://www.novayagazeta.ru /news/284637.html

117. URL: http://studopedia.ru/2_72253_sotsialniy-infantilizm-kak-harakteristika-viktimnoy-lichnosti.html (дата обращения: 14.12.2014).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Таблица 2.

Схема наблюдения и анализа игровой деятельности

№	Качественные особенности игровой деятельности (критерии анализа)	Их конкретное проявление
I	**Сюжет игры**	**В какие игры играют дети (разнообразие, виды и тематика)**
1.	Общая характеристика сюжета	• Как развивается сюжет? • Какова в этом роль воспитателя, детей? Какие приемы использует педагог для развития сюжета игры? • По чьей инициативе возникают игры (воспитателя, детей)?
2.	Особенности планирования игры	• Обговаривали ли дети заранее ход игры? • Как распределяли роли? • Какое участие в этом принимал воспитатель?
3.	Действия детей в роли	• Какие игровые образы были созданы в ходе игры? • Усвоение обязанностей; • Реализация прав, налагаемых ролью.
4.	Особенности проявления в игре знаковой функции сознания	• Сходство игрового заместителя с реальным предметов; • Возможность действовать с ним как с замещаемым; • Учет реальных отношений предметов
II	**Содержание игры**	• **На исполнение каких действий направлены играющие:**
1.	Что является основным содержанием игры?	• действия с предметами • отношения между людьми • подчинение правилам, вытекающим из роли
2.	Как руководит воспитатель играми детей?	• Прямые или косвенные приемы больше используются? • Как направляется содержание игры? • Какие приемы используются для его обогащения?
III	**Взаимодействие детей в игре**	
1.	Каков уровень объединения детей?	• Игры рядом • На основе использования общего материала • На основе интереса к содержанию игры • На основе личных отношений
2.	Специфика реальных взаимоотношений детей в ситуации игры	• Характер общения между детьми

3.	Сколько детей принимало участие в играх?	• Какое количество играющих групп выделено? • Какова устойчивость объединений? • Какое количество групп совместно переходило от одной игры к другой игре?
4.	Имеют ли место одиночные игры?	Их вид, содержание, тематика
5.	Возникают ли конфликты?	• По какому вопросу, поводу: а) при распределении темы игры, ролей; б) при использовании игрушки; в) при выполнении правил игры. • Легко ли уступают в контактах с другими детьми?
6.	Какие способы используются чаще всего для разрешения игровых конфликтов?	• Стараются изменить тему игры; • Переходят к другой игре или к другому виду деятельности; • Вводят правила, очередность, жребий; • Меньшинство подчиняется большинству; • Дерутся; • Жалуются взрослому.
7.	Самоорганизация детей	• Умение самостоятельно организовываться в группы для общей игры; • Умение совместно обдумывать содержание игры; • Умение распределять роли; • Умение подбирать нужный для игры материал; • Знание правил; • Умение организовать обстановку для игры; • Умение выполнять роль; • Умение подчиняться установленным правилам; • Умение разрешать конфликты, согласовывая свои действия друг с другом.
IV	**Анализ**	• Длительность игры; • Какие воспитательно-образовательные задачи решал воспитатель в руководстве играми? • Какие условия созданы для игр в группе (рациональность выбора игрового оборудования и его размещения); • Как закончилась игра? • Какое участие принимали дети в уборке игрового оборудования?

Приложение 2

Описание методики исследования формальной и содержательной структур обратной связи в группе воспитателей

Межличностная обратная связь имеет свою формальную и содержательную структуры. Прежде чем перейти непосредственно к описанию методики исследования, охарактеризуем каждую из структур обратной связи.

Под формальной структурой обратной связи обычно понимается соотношение различных содержащихся в ней форм высказываний. Существуют две основные категории суждений: оценочные (содержащие оценку) и дескриптивные (содержащие описание). Оценочные суждения распадаются на две группы: собственно оценочные суждения, как наиболее общие и наименее информативные, и атрибутивные суждения (оценочно-интерпретативные).

Дескриптивные суждения делятся на собственно описательные (описание адресата обратной связи) и автодескриптивные суждения (описание субъектом обратной связи собственных состояний, возникающих в связи с адресатом).

Собственно описательные суждения делятся на аффективно-дескриптивные и неаффективно-дескриптивные. К первым относятся суждения с явной эмоциональной окраской, вторые не несут ее.

Все суждения делятся по эмоциональному знаку высказывания («+», «-»).

Все оценочные суждения и автодескриптивные делятся по признаку аргументированности.

Помимо двух категорий выделена еще одна – совет, как смягченная форма отрицательно окрашенного суждения. На основании такой классификации была составлена категориальная сетка, разработанная Л.А. Петровской.

Методика и процедура исследования.

Эмпирическое исследование межличностной обратной связи в реальных группах проводилось с *целью* выявить и изучить основные тенденции формальной и содержательной структур обратной связи в педагогическом коллективе детского сада и определить связь между социометрическим статусом педагога в группе и характером высказываний в обратной связи.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

1) Изучить формальную и содержательную структуры межличностной обратной связи в процессе совместной деятельности в педагогическом коллективе детского дошкольного учреждения;

2) сопоставить информацию о *другом*, содержащуюся в обратной связи, с информацией о *другом* в словесном портрете;

3) определить структурные особенности обратной связи в профессиональных группах (группе воспитателей и группе психологов).

В частности, надо было выяснить, что человек готов сообщить и может сообщить третьему лицу и воспринимаемому лицу, какие формы обратной связи преобладают в суждениях о своих коллегах, когда они адресуются непосредственно им или некоторому третьему лицу (в данном случае экспериментатору). В основу методики исследования был положен принцип сопоставления описаний другого человека, которые участники дают экспериментатору, и которые они готовы сообщить самому воспринимаемому. В обоих случаях имелась в виду обратная связь вербальная (типа письма), намеренная (заданная инструкцией), отсроченная, индивидуальная.

В качестве гипотезы исследования была выдвинута следующая: учитывая специфику изучаемой группы (педагогический коллектив), определенность личных контактов, межличностных отношений целями и задачами совместной деятельности, относительно незначительный по численности состав группы, отличающийся помимо этого половозрастными особенностями (женщины, средний возраст около 30 лет), можно предполагать, что характер обратной связи будет отличаться малой информативностью вследствие преобладания в отчетах воспитательниц оценочных суждений над дескриптивными, суждений с положительной оценкой, низкого уровня аргументированности, суждений, относящихся к деловой сфере.

Также можно предположить, что существует обратная зависимость между социометрическим статусом педагога в группе и количеством оценочных суждений в обратной связи: чем меньше в высказываниях испытуемого оценочных суждений, тем выше его статус в группе, и наоборот, чем выше статус, тем меньше оценочных суждений в обратной связи.

Предмет исследования: формальная и содержательная структуры обратной связи.

В качестве основы методики были использованы метод контент-анализа и метод опроса в сочетании.

Процедура исследования состояла из трех последовательных этапов. На 1 этапе (вспомогательном) проводился социометрический опрос с целью выявления неформальной структуры группы воспитателей. В качестве вопросов были использованы следующие:

1) С кем бы Вы хотели выполнять ответственное задание администрации?

2) С кем бы Вы предпочли вместе отдыхать, если бы Вам предоставилась такая возможность?

Применялась непараметрическая процедура, то есть количество выборов и отвержений не ограничивалось.

На втором этапе участникам предлагалось описать двух членов своего

коллектива (методика словесного портрета). Для этого им давались карточки с фамилиями тех их товарищей, которых они наиболее активно выбирали или отвергали на первом этапе.

Ко второму этапу была дана следующая инструкция:» Опишите этих людей как можно более полно, чтобы у человека, не знающего их, могло сложиться о них отчетливое представление. Постарайтесь определить, что Вам нравится в них, чем они Вам симпатичны, и что неприятно Вам, что раздражает Вас, огорчает в их поведении, внешнем облике и других проявлениях. Постарайтесь аргументировать свое мнение : привести доводы в его защиту; дать конкретное описание этих людей, привести, где это возможно, конкретное описание их поступков. О каждом человеке пишите, пожалуйста, отдельно».

На третьем этапе исследования участникам предлагалось написать тем же лицам о впечатлении, которое они на них производят, обращаясь непосредственно к ним (то есть во втором лице). Инструкция сохранялась, но к ней давалось следующее вступление:

«Во многих ситуациях человеку бывает полезно узнать мнение окружающих о себе. И обычно в общении он так или иначе эту информацию получает. Но часто она отрывочна, дается косвенным путем, а иногда и вообще остается для человека глубокой тайной. Это мешает ему правильно строить свои взаимоотношения с другими людьми. Он лишь смутно догадывается о впечатлении, которое производит на окружающих.

Попробуйте помочь друг другу увидеть себя со стороны. Напишите тем лицам, которых Вы описывали в прошлый раз, теперь уже обращаясь к ним (то есть во втором лице) о том впечатлении, которое они на Вас производят». Заканчивалась инструкция словами: «Ваши описания будут предъявлены адресатам анонимно (перепечатанными на машинке)».

Обработка результатов.

Результаты 1 этапа исследования обрабатывались в соответствии с обычной социометрической техникой. Были составлены две социоматрицы по двум основным вопросам: социоматрица делового авторитета и социоматрица эмоционального авторитета и, соответственно, две социограммы. По ним определялся социометрический статус каждого члена группы (деловой и эмоциональный), индекс деловой и эмоциональной экспансивности, а также определялись взаимоотношения членов педагогического коллектива.

Результаты 2 и 3 этапов исследования обрабатывались с помощью метода контент-анализа, в основу которого положена категориальная сетка, в соответствии с которой классифицировались все суждения письменных описаний 2 и 3 этапов исследования.

Выделенные категории суждений и их индикаторы в тексте - это качественные единицы анализа. Для получения обобщенных данных использовался текст всех письменных отчетов группы воспитателей, а для индивидуальных - текст всех отчетов каждого участника (это единицы контекста). За единицу счета было взято суждение, выражающее законченную мысль или чувство, и включающее в себя от одного слова до нескольких предложений.

«Правило кодирования»

На основании кодировки текстов портретов и обратной связи был произведен сплошной подсчет частоты упоминаний категорий и подкатегорий в них по формуле:

$H_a = H_{a/} H_{общее}*100\%$

где H_a – количество суждений категории «а» в тексте,

$H_{общее}$ – общее количество суждений в тексте.

Подсчет производился отдельно по каждому отчету воспитателя и в целом по всей группе воспитателей. Было получено выраженное в процентах соотношение суждений, относящихся к различным категориям и подкатегориям в них. Затем была проведена процедура сопоставления формальных структур обратной связи и портретов. Параллельно сопоставлялись содержательные структуры обратной связи и портретов.

Также сопоставлялись формальные и содержательные структуры обратной связи и портретов в различных профессиональных группах (группе воспитателей детского сада и группе психологов).

Процедура обработки данных содержательной структуры портретов и обратной связи состояла в подсчете для каждого отчета и отчетов по группе в целом количества суждений, относящихся к каждой из сфер: деловой, сфере широкого общения, сфере интимно-личностного общения, «личной» сфере. Также отдельно фиксировались суждения, относящиеся к характеристикам внешнего облика.

Упомянутые в каждом отчете сферы ранжируются по их «весу», значению в описании с опорой на следующие формальные признаки:

a) порядок упоминаний сфер в отчете;

b) объем упоминаний сфер;

c) количество смысловых кусков, посвященных данной сфере (то есть количество возвращений к ее описанию).

Затем проводилась статистическая обработка структур обратной связи и портретов (как формальных, так и содержательных). Для их сопоставления был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена; для выявления значимости различий был использован *t*-критерий Стьюдента.

Приложение 3

Таблица 3.

Сравнительная таблица категорий формальной структуры обратной связи и портрета в группе воспитателей

№ пп	Категории суждений	Обратная связь	Словесный портрет
1	Собственно оценочные аргументированные	2,27	11,5
2	Собственно оценочные неаргументированные	12,8	12,9
3	Атрибутивные аргументированные	9,1	8,8
4	Атрибутивные неаргументированные	22,4	16,6
5	Собственно дескриптивные (аффективные)	5,3	4,8
6	Собственно дескриптивные (неаффективные)	23,9	34,9
7	Автодескриптивные аргументированные	4,3	5,1
8	Автодескриптивные неаргументированные	6,06	2,2
9	Советы	4,2	1,8
10	Всего дескриптивных суждений	39,6	47,0
11	Всего оценочных суждений	46,6	49,8
12	Всего аргументированных суждений	15,7	25,4
13	Всего неаргументированных суждений	41,3	31,7
14	Всего суждений с «+» оценкой	73,8	49,2
15	Всего суждений с «-» оценкой	21,6	47,4

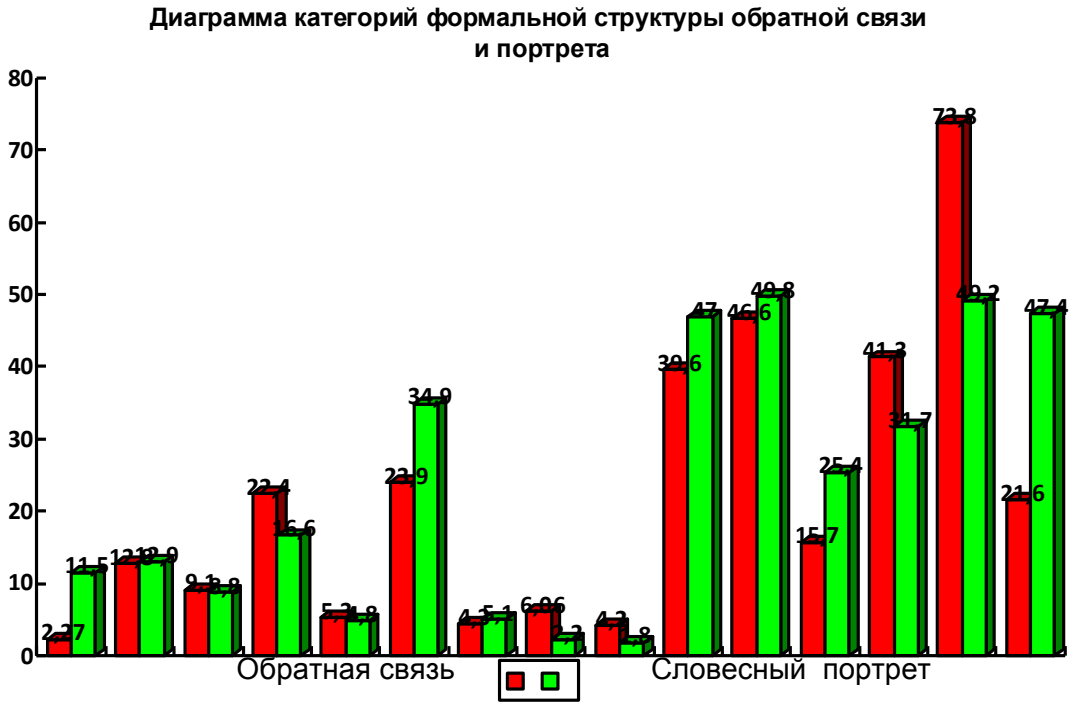


Рисунок 9. Диаграмма категорий формальной структуры обратной связи и портрета

Приложение 4

Таблица 4.

Сравнительная таблица категорий формальной структуры обратной связи и портрета в группе воспитателей.

№ пп	Категории суждений	Обратная связь	Словесный портрет
1	Собственно оценочные аргументированные	2,27	11,5
2	Собственно оценочные неаргументированные	12,8	12,9
3	Атрибутивные аргументированные	9,1	8,8
4	Атрибутивные неаргументированные	22,4	16,6
5	Собственно дескриптивные (аффективные)	5,3	4,8
6	Собственно дескриптивные (неаффективные)	23,9	34,9
7	Автодескриптивные аргументированные	4,3	5,1
8	Автодескриптивные неаргументированные	6,06	2,2
9	Советы	4,2	1,8

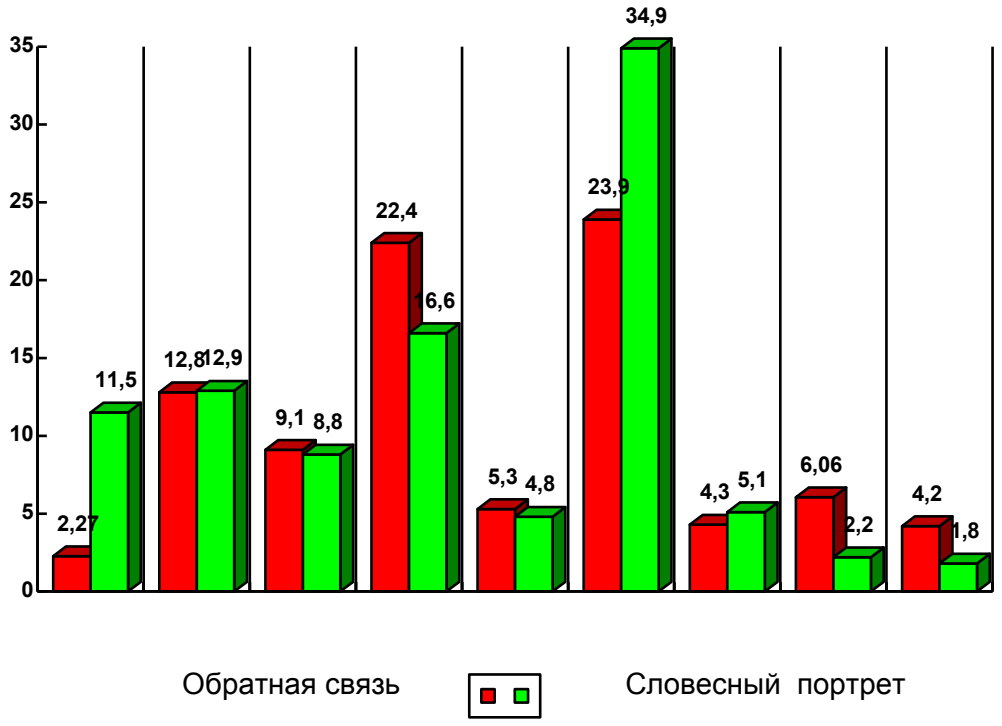


Рисунок 10. Диаграмма категорий формальной структуры обратной связи и портрета в группе воспитателей

Приложение 5

Таблица 5.

Сравнительная таблица сфер содержательной структуры словесного портрета и обратной связи в группе воспитателей.

№ пп	Сфера	Обратная связь	Словесный портрет
1	Деловая сфера	33,3	36,02
2	Сфера широкого общения	31,8	37,1
3	Сфера интимно-личностного общения	7,8	4,8
4	«Личная сфера»	24,5	22,3
5	Внешний облик	2,3	3,7

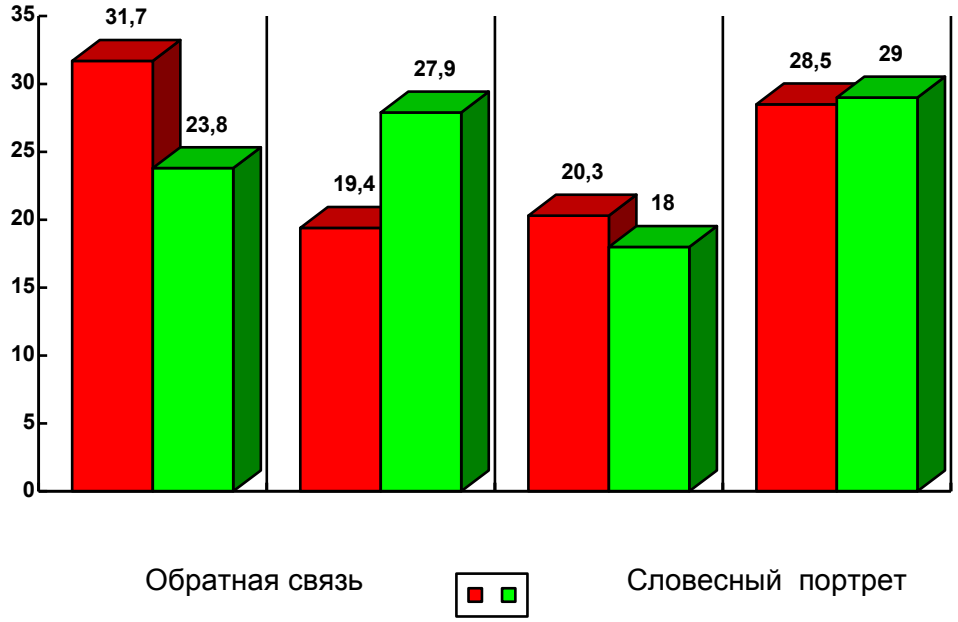


Рисунок. 11. Диаграмма сфер содержательной структуры словесного портрета и обратной связи.

Приложение 6

Таблица 6.

Ранжирование содержательных структур словесного портрета и обратной связи по группе воспитателей

		Ранг сферы	
Сферы	Содержание	В обратной связи	В портрете
А	Деловая сфера	1	2
Б	Сфера широкого общения	2	1
В	Сфера интимно-личностного общения	4	4
Г	«Личная сфера»	3	3
Д	Внешний облик	5	5

Таблица 7.

Ранжирование формальных структур словесного портрета и обратной связи по группе воспитателей

		Ранг категории	
Категории	Содержание	В обратной связи	В портрете
А	Собственно-оценочные аргументированные суждения	9	4
Б	Собственно-оценочные неаргументированные суждения	3	3
В	Атрибутивные аргументированные суждения	4	5
Г	Атрибутивные неаргументированные суждения	2	2
Д	Аффективно-дескриптивные суждения	6	7
Е	Неаффективно-дескриптивные суждения	1	1
Ж	Автодескриптивные аргументированные суждения	7	6
З	Автодескриптивные неаргументированные суждения	5	8
И	Советы	8	9

Приложение 7

Таблица 8.

Сравнительная таблица категорий формальной структуры обратной связи и портрета (%) в группе психологов

№ пп	Суждения	Обратн. связь	Портрет
1	Собственно оценочные аргументированные	36,2	30
2	Собственно оценочные неаргументированные	16,08	20,8
3	Оценочно-интерпретативные аргументированные	8,5	8
4	Оценочно-интерпретативные неаргументированные	1,7	4,7
5	Собственно описательные аффективные дескриптивные	8,3	7,7
6	Собственно описательные неаффективные дескриптивные	11,3	13,9
7	Автодескриптивные аргументированные	0	0
8	Автодескриптивные неаргументированные	16,7	16,4
9	Советы	9	2,3

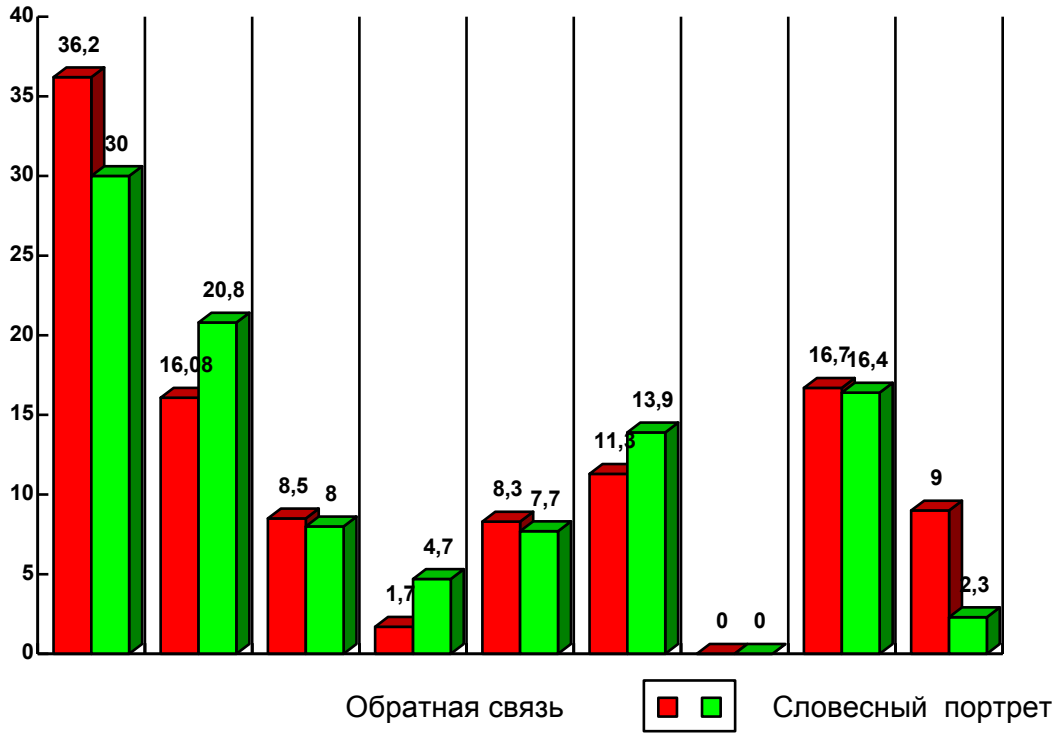


Рисунок 12. Диаграмма категорий формальной структуры обратной связи и портрета (%) в группе психологов

Приложение 8

Таблица 9.

Сравнительная таблица сфер содержательной структуры словесного портрета и обратной связи в группе психологов

№ пп	Сфера	Обратная связь	Словесный портрет
1	Деловая сфера	31,7	23,8
2	Сфера широкого общения	19,4	27,9
3	Сфера интимно-личностного общения	20,3	18
4	«Личная сфера»	28,5	29

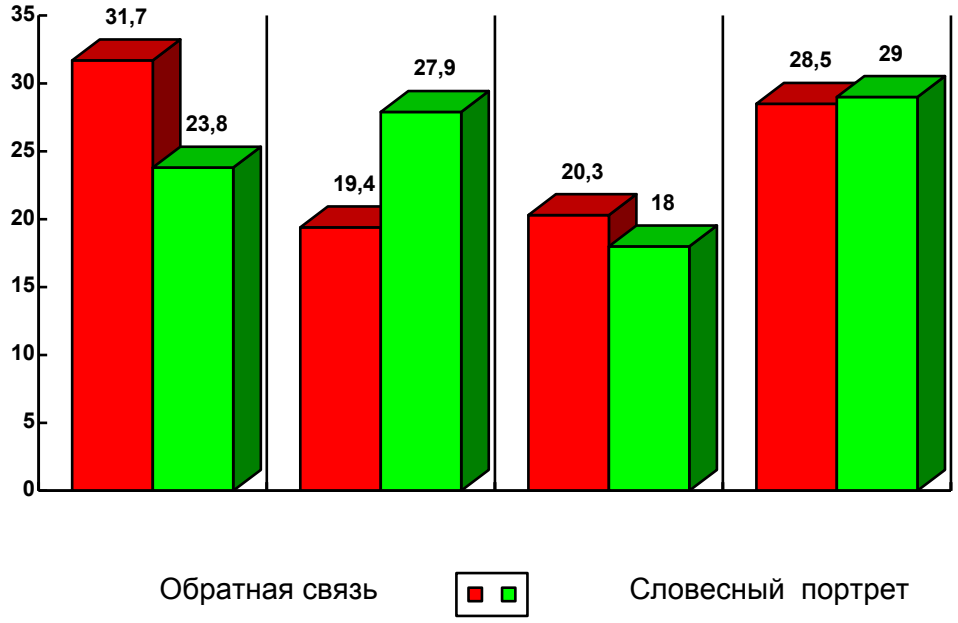


Рисунок 13. Диаграмма сфер содержательной структуры словесного портрета и обратной связи.

Приложение 9

Таблица 10.

Ранжирование формальных структур словесного портрета и обратной связи по группе психологов

Категории	Содержание	Ранг категории		
		Обратная связь	Портрет	Сумма рангов
I.	Собственно оценочные аргумент.	1	1	2
II.	Собственно оценочные неаргумент.	3	2	5
III.	Оценочно-интерпретативн. аргумен.	6	5	11
IV.	Оценочно-инерпретативн. неаргум.	8	7	15
V.	Собственно описательные аффективные дескриптивные	7	6	13
VI.	Собственно описательные неаффективные дескриптивные	4	4	8
VII.	Автодескриптивные аргументированные	9	9	18
VIII.	Автодескриптивные неаргументированные	2	3	5
IX.	Советы	5	8	13

Таблица 11.

Ранжирование содержательных структур словесного портрета и обратной связи по группе психологов

Категории	Содержание	Ранг категории		
		Обратная связь	Портрет	Сумма рангов
I	Деловая сфера	1	3	4
II	Сфера широкого общения	4	2	6
III	Сфера интимно-личностного общения	3	4	7
IV	«Личная сфера»	2	1	3

Приложение 10

Таблица 12.

Сопоставление категорий формальной структуры словесного портрета в группах воспитателей и психологов

№	Категории суждений	Восп-ли	Психологи
1	Собственно оценочные аргументированные	11,5	30
2	Собственно оценочные неаргументированные	12,9	20,8
3	Атрибутивные аргументированные	8,8	8
4	Атрибутивные неаргументированные	16,6	4,7
5	Собственно дескриптивные (аффективные)	4,8	7,7
6	Собственно дескриптивные (неаффективные)	34,9	13,9
7	Автодескриптивные аргументиров.	5,1	0
8	Автодескриптивные неаргументир.	2,2	16,4
9	Советы	1,8	2,3

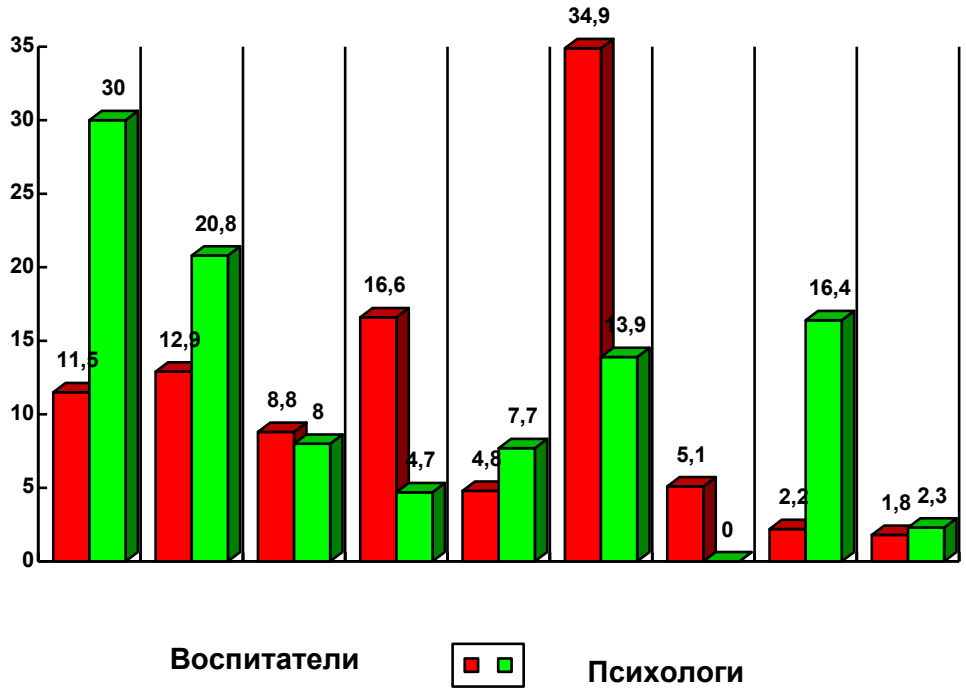


Рисунок 14. Диаграмма сопоставления формальной структуры словесного портрета в группах воспитателей и психологов.

Приложение 11

Таблица 13.

Сопоставление категорий содержательной структуры словесного портрета в группах воспитателей и психологов

№ пп	Категории суждений	Воспита-тели	Психологи
1	Деловая сфера	36,02	23,8
2	Сфера широкого общения	37,1	27,9
3	Сфера интимно-личностного общения	4,8	18
4	«Личная сфера»	22,3	29

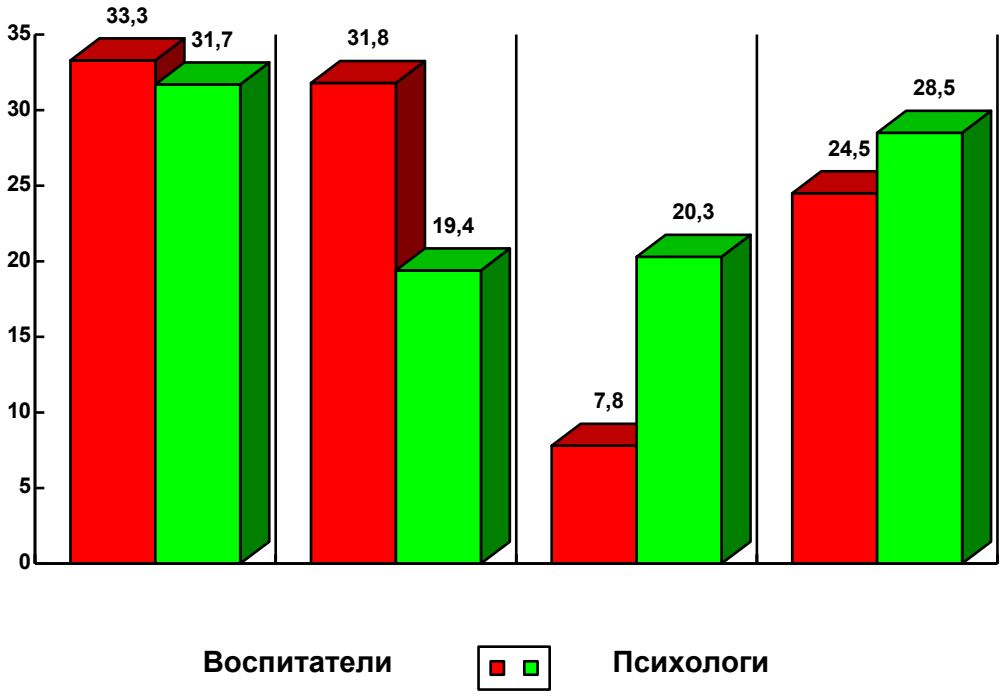


Рисунок 15. Диаграмма сопоставления содержательной структуры словесного портрета в группах воспитателей и психологов.

Приложение 12

Таблица 14.

Сопоставление категорий формальной структуры обратной связи в группах воспитателей и психологов

№ пп	Категории суждений	Воспита-тели	Психологи
1	Собственно оценочные аргументированные	2,27	36,2
2	Собственно оценочные неаргументированные	12,8	16,08
3	Атрибутивные аргументированные	9,1	8,5
4	Атрибутивные неаргументированные	22,4	1,7
5	Собственно дескриптивные (аффективные)	5,3	8,3
6	Собственно дескриптивные (неаффективные)	23,9	11,3
7	Автодескриптивные аргументированные	4,3	0
8	Автодескриптивные неаргументированные	6,06	16,7
9	Советы	4,2	9

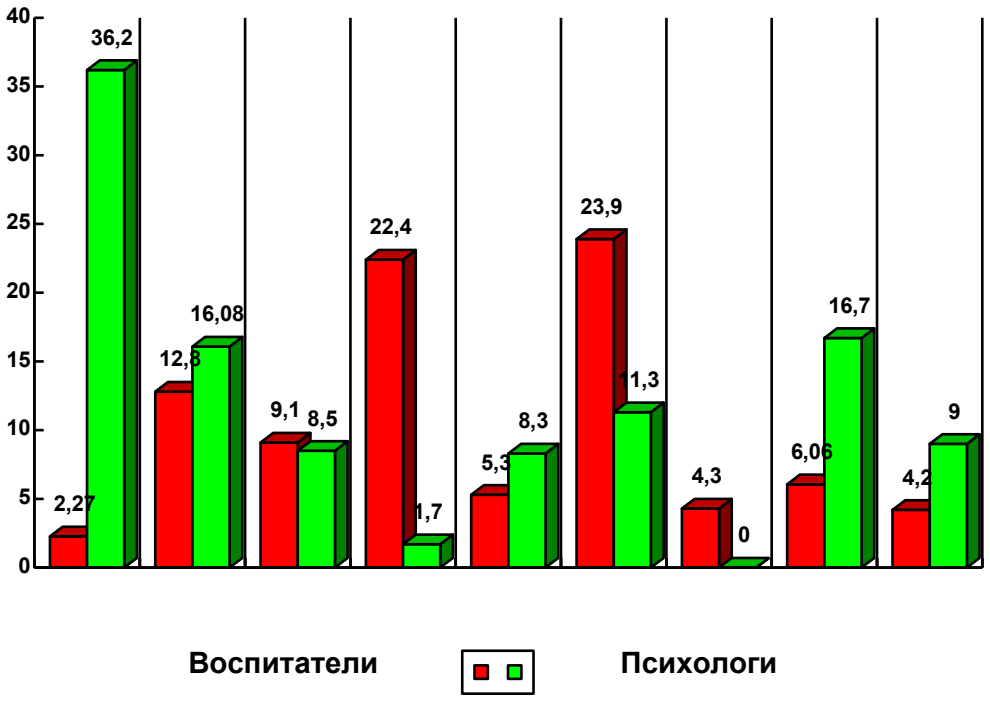


Рисунок 16. Диаграмма сопоставления формальной структуры обратной связи в группах воспитателей и психологов

Приложение 13

Таблица 15.

Сопоставление категорий содержательной структуры обратной связи в группах воспитателей и психологов

№ пп	Категории суждений	Воспитатели	Психологи
1	Деловая сфера	33,3	31,7
2	Сфера широкого общения	31,8	19,4
3	Сфера интимно-личностного общения	7,8	20,3
4	«Личная сфера»	24,5	28,5

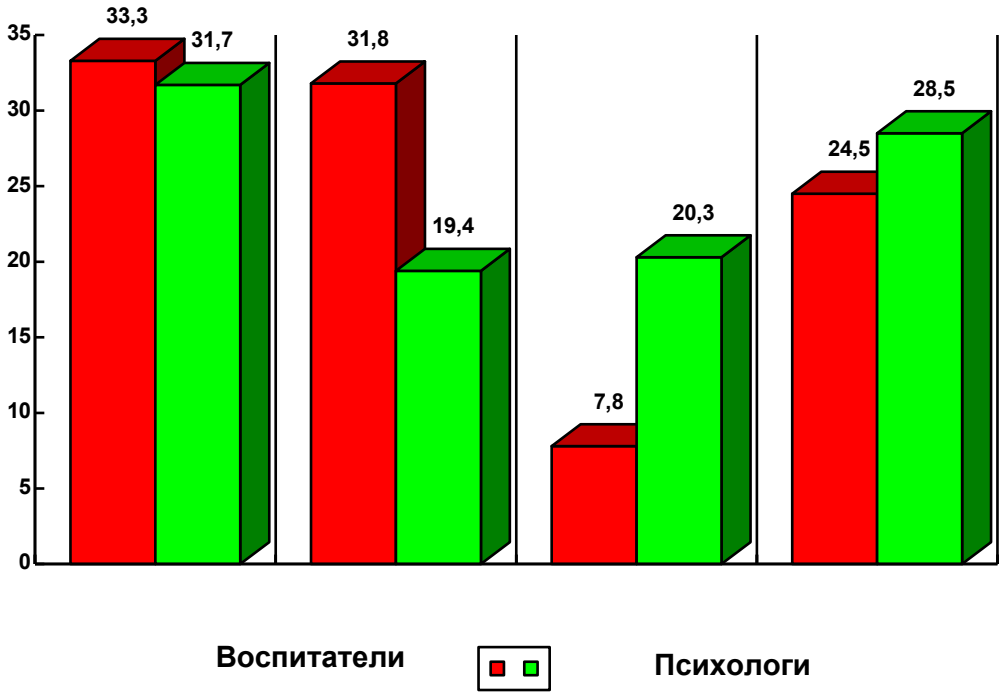


Рисунок. 17. Диаграмма сопоставления содержательной структуры обратной связи в группах воспитателей и психологов.

Приложение 14

Лист 1. ПРОТОКОЛ

диагностики уровня развития ролевого поведения

Метод тестирования - сюжетно-ролевая игра

Д/С №_____ Группа_____Подгруппа___ _____

Воспитатель_____Экспериментатор_____

Название игры _____

№	Ф.И.О. ребенка	Оценка		Координаты		Примеч.
		Неразв.-развито	Соц.жел.-нежелат.	Неразв.-развито	Соц.жел.-нежелат.	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						

Лист 2. ПРОТОКОЛ

диагностики уровня развития ролевого поведения

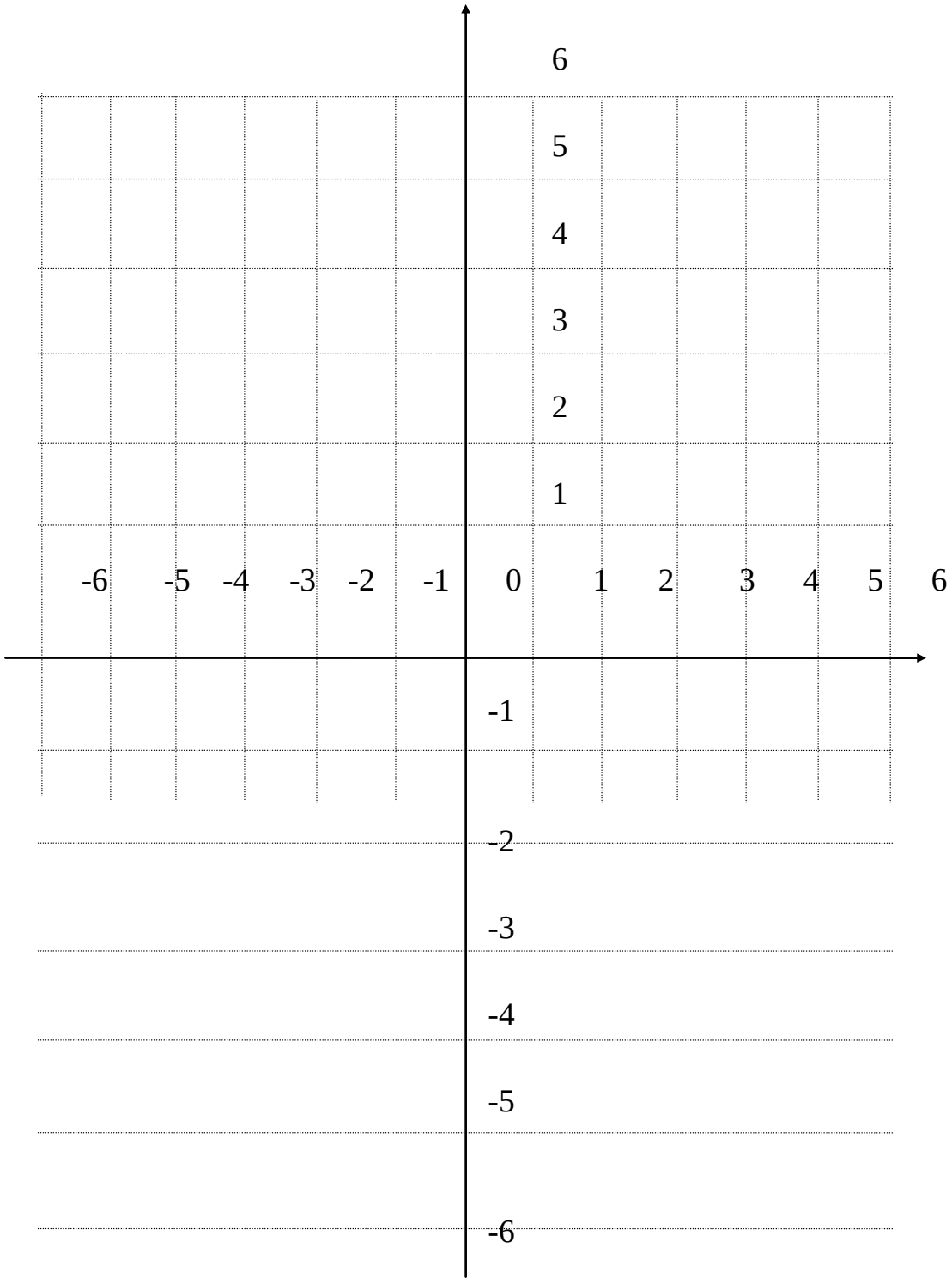
Метод тестирования - сюжетно-ролевая игра

Д/С №_____ Группа_____ Подгруппа_____

Воспитатель_____Экспериментатор_____

Название игры_____

Векторная диаграмма направленности



Приложение 15

Результаты исследования формальной и содержательной структур обратной связи в группах воспитателей

А. Результаты, касающиеся формальной структуры словесного портрета, выглядят следующим образом (приложения 3, 4):

Доминирующей формой среди всех категорий суждений являются собственно дескриптивные неаффективные суждения, за ними по частоте появления идут атрибутивные неаргументированные суждения, затем - собственно оценочные неаргументированные, далее - собственно оценочные аргументированные, атрибутивные аргументированные, автодескриптивные аргументированные, собственно дескриптивные аффективные, автодескриптивные неаргументированные и на последнем месте - советы.

В процентном отношении к общему числу всех суждений II этапа исследования доля различных категорий суждений составляет:

- собственно дескриптивные неаффективные суждения – 34,9%
- атрибутивные неаргументированные суждения – 16,6%
- собственно оценочные неаргументированные – 12,9%
- собственно оценочные аргументированные – 11,5%
- атрибутивные аргументированные – 8,8%
- автодескриптивные аргументированные – 5,1%
- собственно дескриптивные аффективные – 4,8%
- автодескриптивные неаргументированные – 2,2%
- советы – 1,8%

Из двух больших групп суждений – оценочных и дескриптивных – в описаниях II этапа исследования преобладающими являются оценочные суждения. Они составляют 49,8% , дескриптивные – 47%. Уровень неаргументированности преобладает в описаниях для третьего лица над уровнем аргументированности (25,4% – аргументированные суждения; 31,7% – неаргументированные суждения). Количество позитивных суждений в описаниях словесного портрета является несколько доминирующим над количеством негативных суждений. Наименьшую долю составляют нейтральные суждения.

В процентном соотношении это выглядит так:

- суждения с положительным знаком – 49,2%
- суждения с отрицательным знаком – 47,4%
- нейтральные суждения – 3,4%

Здесь же надо отметить, что количество неаргументированных суждений со знаком «-» меньше, чем со знаком «+» и составляет 13,2% против 18,5%. Ес-

ли же говорить об аргументированных суждениях, то здесь наблюдается обратная тенденция: аргументированных суждений со знаком «-» больше, чем со знаком «+»; они составляют соответственно 18,8% и 6,6% от общего числа всех суждений словесного портрета.

Если сопоставить количественные результаты суждений словесного портрета с данными социометрии, то можно проследить следующее: в отношении «отвергаемых» преобладающими являются оценочные суждения, а в суждениях «выбираемых» – дескриптивные суждения. В высказываниях лиц с высоким социометрическим статусом возрастает доля атрибутивных суждений по сравнению с собственно оценочными суждениями.

Б. Результаты, касающиеся формальной структуры обратной связи, выглядят так (приложения 3, 4):

Доминирующей формой здесь также являются собственно дескриптивные неаффективные суждения, за ними по частоте упоминания следуют атрибутивные неаргументированные суждения, затем – собственно оценочные неаргументированные, атрибутивные аргументированные, автодескриптивные неаргументированные, собственно дескриптивные аффективные, автодескриптивные неаргументированные, советы и на последнем месте – собственно оценочные аргументированные.

В процентном отношении к общему числу всех суждений III этапа исследования получили следующую картину:

- собственно дескриптивные неаффективные суждения – 23,9%
- атрибутивные неаргументированные суждения – 22,4%
- собственно оценочные неаргументированные – 12,8%
- атрибутивные аргументированные – 9,1%
- автодескриптивные неаргументированные – 6,1%
- собственно дескриптивные аффективные – 5,3%
- автодескриптивные неаргументированные – 4,3%
- советы – 4,2%
- собственно оценочные аргументированные – 2,3%.

Среди двух групп суждений – оценочных и дескриптивных – преобладающими здесь являются последние и составляют 39,6% (оценочные – 31,7%). Уровень неаргументированности (31,4%) преобладает над уровнем аргументированности (25,7%). Количество позитивных суждений в описаниях обратной связи (73,8%) значительно больше, чем негативных суждений (4,6%). Также в описаниях обратной связи количество неаргументированных суждений со знаком «-» (19%) меньше, чем со знаком «+». Количество аргументированных суждений со знаком «-» несколько больше по сравнению с количеством тех же

суждений со знаком «+» и составляет 8,2% («-») против 7,5% («+») от общего числа суждений обратной связи.

В результате сопоставления количественных показателей суждений обратной связи и данных социометрии было выявлено, что здесь и в отношении «отвергаемых», и в отношении «выбираемых» преобладают оценочные суждения. В высказываниях самих «отвергаемых» доминируют оценочные суждения над дескриптивными, в высказываниях «выбираемых» – наоборот. В суждениях лиц с высоким социометрическим статусом выше доля атрибутивных суждений по сравнению с собственно оценочными.

При сопоставлении формальных структур портретов и обратной связи было выявлено:

1. В отчетах с описаниями обратной связи по сравнению с описаниями портретов уменьшается доля оценочных суждений (46% – в обратной связи и 49,8% – в портрете), также меньше и доля дескриптивных суждений (39,6% – в обратной связи и 47% – в портрете), возрастает уровень неаргументированности (41,3% – в обратной связи и 31,7% – в портрете), уменьшается уровень аргументированности суждений (15,7% – в обратной связи и 25,4% – в портрете), увеличивается количество суждений с положительной оценкой (73,8% – в обратной связи и 49,2% – в портрете), уменьшается количество суждений с отрицательной оценкой (21,6% – в обратной связи и 47,4% – в портрете), увеличивается количество суждений с нейтральной оценкой (4,6% – в обратной связи и 3,4% – в портрете), увеличивается доля неаргументированных суждений с положительной оценкой (19% – в обратной связи и 13,2% – в портрете). Те же суждения происходят с неаргументированными суждениями с отрицательной оценкой (22,3% – в обратной связи и 18% – в портрете). Уровень аргументированных суждений с положительной оценкой в описаниях обратной связи увеличивается по сравнению с описаниями портретов (7,5% – в обратной связи и 6,6% – в портрете). Обратная тенденция наблюдается среди аргументированных суждений с отрицательной оценкой (8,2% – в обратной связи и 18,8% – в портрете). В описаниях обратной связи по сравнению с описаниями портретов увеличивается количество советов (4,2% – в обратной связи и 1,8% – в портрете) (приложения 3, 4).

2. Отчеты с описаниями обратной связи более кратки, чем отчеты с описаниями портретов.

3. Исходя из данных социометрии, и в описаниях обратной связи, и в описаниях портретов, по отношению к «выбираемым» увеличивается доля дескриптивных суждений по сравнению с оценочными, а по отношению к «отвергаемым», напротив, увеличивается доля оценочных суждений по сравнению с деск-

риптивными. В суждениях самих «выбираемых» и в описаниях обратной связи, и в описаниях портрета также больше дескрипций, чем оценок, а в суждениях «отвергаемых» больше оценок, чем дескрипций. В суждениях лиц с высоким социометрическим статусом и в описаниях обратной связи, и в описаниях портретов атрибутивные суждения преобладают над собственно оценочными, в суждениях же лиц с низким социометрическим статусом – обратная тенденция.

4. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена $\rho = 0{,}683$ ($\mathbf{p} < 0{,}05$), что указывает на сходство формальных структур портрета и обратной связи (приложение 6).

В. Результаты, касающиеся содержательной структуры обратной связи, выглядят следующим образом:

- доминирующей среди сфер проявления адресата по объему упоминания в отчетах воспитателей является деловая сфера, она составляет 33,3%, за ней следует сфера широкого общения (31,8%), затем – «личная» сфера (24,5%), сфера интимно-личностного общения (7,8%) и сфера, включающая суждения, относящихся к внешнему облику (2,3%) (приложение 5);
- по порядку упоминания сфер в отчетах на первом месте стоит сфера широкого общения, затем деловая сфера, «личная» сфера и сфера интимно-личностного общения.

Г. Результаты, касающиеся содержательной структуры словесного портрета, выглядят так:

По объему упоминания в отчетах воспитателей доминирующей является сфера широкого общения (31,7%), затем следует деловая сфера (36,1%), «личная» сфера (22,3%), сфера интимно-личностного общения (4,8%) и на последнем месте – суждения, относящиеся к внешнему облику (3,7%) (приложение 5). По порядку упоминания сфер в отчетах на первом месте также стоит сфера широкого общения, затем – деловая сфера, «личная» сфера и сфера интимно-личностного общения.

При сопоставлении содержательных структур обратной связи и портрета выявлено следующее:

1. В описаниях обратной связи по сранению с описаниями портретов уменьшается количество суждений, относящихся к деловой сфере (33,3% в обратной связи и 36,02% в портрете), уменьшается количество суждений, относящихся к сфере широкого общения (31,8% в обратной связи и 37,1% в портрете), увеличивается количество суждений, относящихся к сфере интимно-личностного общения (7,8% в обратной связи и 4,8% в портрете), увеличивается количество суждений, относящихся к «личной» сфере (24,5% в обратной связи и 22,3% в портрете), уменьшается количество суждений, относящихся у

характеристикам внешнего вида (2,3% в обратной связи и 3,7% в портрете) (приложение 5).

2. По объему упоминания сфер и в описаниях обратной связи, и в портрете на первом месте стоит деловая сфера, на 2 – сфера личного общения, на 3 – «личная» сфера, на 4 – сфера интимно-личностного общения, на 5 – суждения, относящиеся к характеристикам внешнего вида (приложение 6).

3. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена $\rho = 0{,}900$ ($p < 0{,}05$), что указывает на близкую связь содержательных структур обратной связи и портрета (приложение 6).

Приложение 16

Программа развития индивидуального варианта социального поведения (на примере ролевого поведения личности)

Характерной особенностью многообразных исследований проблемы личности является анализ ее как субъекта социального поведения, жизнедеятельность которого проходит в определенных общественно-исторических условиях. Образ жизни, сложившийся в нашем обществе в течение многих десятилетий, уже сформировал тот особый тип человека, который весьма специфичен в своих потребностях, интересах, социальных ожиданиях и установках.

Происходящее в данный момент переосмысление прежних идеалов, сложившейся системы убеждений как высшего регулятора поведения личности, не может не сопровождаться построением продуманной модели не только политических, экономических и прочих общественных отношений, но и программы формирования разумных социальных потребностей личности, развития различных видов социального поведения, в том числе и ролевого.

Ролевая сущность является важной составляющей в структуре личности, во многом определяющей механизм ее поведения. Действительно, личность выступает в жизни как носитель определенных социальных функций, прав и обязанностей, предполагаемых той или иной социальной ролью. Не абсолютизируя значения ролей, не отрывая их от реальных общественных отношений, в чем упрекали сторонников теории ролей, мы тем не менее склонны признать, что ролевая несостоятельность личности, беспомощность человека в жизненной ситуации как отца или сына, руководителя или подчиненного является существенным фактором его жизненного благополучия в целом, отсутствия покоя и гармонии в течение жизни.

Безусловно, мы не можем понимать жизнь как разыгрывание различных ролей, но в процессе своего развития, с первых лет жизни ребенок усваивает и воспринимает необходимые ролевые характеристики поведения, что является важным показателем его психического, в том числе социального, развития. Можно согласиться с тем, что уровень развития личности, ее возможности проявляются в особенностях исполнения роли, и наоборот, развитие личности осуществляется в процессе усвоения, принятия человеком многообразных социальных ролей.

Одно из утвердившихся определений роли формулируется Р.Х. Шакуровым по функциональному признаку: «роль – это социально-типическая система поведения (совокупность действий), выработанная в данном обществе для выполнения определенной социальной функции». Он же определяет ролевое поведение как индивидуальный вариант реализации личностью своей социальной роли.

Такая характеристика ролевого поведения выводит нас на другую акту-

альную проблему всех времен – вопрос развития творческих возможностей ребенка, реализацию творческого потенциала индивидуальности. В связи с этим следует отметить, что значимой задачей в работе с детьми дошкольного возраста выступает диагностика и своевременная коррекция основных характеристик социального поведения, в частности, такого его вида, как ролевое поведение, для развития которого указанный возраст является сензитивным периодом. Систему работы психолога в данном направлении можно представить, основываясь на известной последовательности этапов его деятельности.

Основные этапы работы психолога по развитию у детей подготовительной группы ролевых механизмов социального поведения.

I. Ориентировочно-моделирующий этап.

На данном этапе составляется ориентировочная основа деятельности психолога и моделируется схема экспериментального подхода к изучению проблемы. Решаются следующие задачи:

- изучение, анализ и обобщенное описание условий и факторов развития и реализации ролевого поведения личности в процессе совместной деятельности в определенных малых социальных группах (в подготовительных группах детских дошкольных учреждений);

- составление программы наблюдения и анализа уровня развития ролевого поведения в игровой деятельности с учетом общих возрастных особенностей, закономерностей развития сюжетно-ролевой игры как ведущей деятельности для формирования ролевых характеристик социального поведения.

II. Диагностический этап.

Изучение особенностей развития детей, психологический анализ биографической информации (установление точного возраста, выявление общего состояния здоровья ребенка, выяснение специфики занятий родителей, определение самочувствия ребенка в момент обследования, преобладающего у него психического состояния).

Исследование индивидуальных проявлений и фактов поведения обследуемых в ходе естественных игровых экспериментов (на основе разработанной программы изучения и развития ролевого поведения в играх с привнесенным конфликтом).

III. Этап коррекции и развития ролевого поведения личности.

Основная цель – создание условий для развития у субъектов ролевой активности, поведения, направленного на изменение (разрешение) мотивационно-конфликтной ситуации, что предполагает моделирование субъектом возможных вариантов ролевого взаимодействия, выбор наиболее адекватного способа разрешения конфликта, прогноз его результативности, учет эффективно-

сти. Ролевая инициатива субъекта, детерминируемая его ролевой установкой, направляет его на выбор способа реализации роли, не ограниченного жестко ролевыми стереотипами. В отличие от традиционных методов педагогического воздействия на воспитанника, в данном случае выбор способа действия в роли не предписывается и не является навязываемым педагогом.

Суть предлагаемого метода исследования (мотивационно-конфликтной ролевой игры с целью инициации системы интеракций и развития ролевого поведения) состоит в том, чтобы актуализировать мотивационно-целевую социальную ролевую установку как активную ролевую позицию субъекта в процессе реализации им той или иной роли. Таким образом, одной из важнейших теоретических предпосылок метода является принцип активности субъекта, активное вмешательство человека в ситуацию, его активная роль, поведение, состоящее во введении новых стимулов.

Задачи:

1. Изменение стандартного характера интеракций и социальных стереотипов поведения в процессе ролевой игры.

2. Создание специфических условий для развития ролевых взаимоотношений, моделирование и организация педагогом мотивационно-конфликтных ситуаций ролевого взаимодействия, выбор субъектом наиболее оптимальных способов их разрешения. При этом мотивационный процесс побуждается требовательными характеристиками значимой для субъекта ситуации. Взаимодействуя с ситуационными побуждениями, личностные диспозиции придают им те или иные «весовые коэффициенты», определяя тем самым результирующую тенденцию, которая инициирует и направляет ответное действие.

IV. Контрольно-оценочный этап.

Выделяется с целью установления эффективности психологической коррекции. Результатом данного этапа деятельности психолога является констатация достижения оптимального уровня возможностей и умений обследуемых эффективно общаться со взрослыми и сверстниками в разнообразных ситуациях ролевого взаимодействия, развития адаптивности и вариативности социального поведения.

Сравнительный анализ осуществляется по следующим направлениям:

- контроль за ходом развития ролевого поведения на основе разработанной методики изучения и развития ролевого поведения в процессе игровой деятельности;

- сопоставление данных исследования с результатами обследования контрольных групп. Взаимодействие в контрольных группах осуществляется в обычных условиях.

Общая характеристика метода
(ролевой игры с привнесенным конфликтом)

Предлагаемые ролевые игры являются свободными, то есть характеризуются отсутствием строго определенного сценария и вариантов его реализации. Ведущий (педагог) задает ситуацию ролевого конфликта. Задача участников игры заключается в импровизациях на заданную тему ролевого взаимодействия, ее развитии.

Разрешить мотивационно-конфликтную ситуацию ролевого взаимодействия ребенок сможет при условии сформированности необходимых предпосылок, прежде всего, когнитивных и коммуникативных, которые, в свою очередь, зависят от результативности предыдущего опыта ролевого взаимодействия в конфликтных ситуациях. Педагог организует опыт ролевого взаимодействия в играх с привнесенным ролевым конфликтом, развивая при этом необходимые мотивационные, когнитивные, коммуникативные предпосылки разрешения ситуаций ролевого конфликта, создавая условия, в которых ребенок получает возможность выразить себя, осознать свою социальную достаточность.

Ролевая игра часто используется в работе тренинговых групп, организуемых с целью оказания психологической помощи и поддержки людям с различными субъективными трудностями или барьерами общения. Однако следует отметить, что те испытуемые, которые в детстве «недоиграли» в силу действия тех же субъективных трудностей в общении со сверстниками или «застревания» игровой деятельности на «пороге предметной деятельности», будучи уже взрослыми людьми, продолжают чувствовать давление указанных барьеров, что, соответственно, отражается на выполнении ролевых предписаний. Даже те из них, которые попадают в тренинговые группы, не всегда могут до конца преодолеть действие субъективных барьеров. В первую очередь это объясняется тем, что прошел сензитивный период для развития социального, в том числе ролевого, поведения, а переживаемое человеком давление барьеров общения зафиксировалось в психике и сопровождается автоматическим воспроизведением в ходе взаимодействия фиксированных установок и аттитюдов в общении. При этом заметим, что не каждый человек, испытывающий в том необходимость, попадает в группу тренинга общения в силу многих причин.

Учитывая выделенные моменты, в данном методе делается акцент не на коррекционном значении ролевой игры, а на профилактике - предупреждении возможных у человека в будущем трудностей общения, в том числе в конфликтных ситуациях ролевого взаимодействия.

Описание сюжетно-конфликтных игр

Методические замечания.

Игра проводится с детьми старшего дошкольного возраста. Непосредственно проводит игру воспитатель. Экспериментатор (психолог), не вмешиваясь в игру, наблюдает за ее ходом и регистрирует результаты в протоколе (лист 1, приложение 14). Игра проводится в подгруппе (5 - 8 детей). Предварительно проинструктированный воспитатель старается включиться в игру и создать мотивационно-конфликтную ситуацию.

Игра в «Магазин».

Реквизит: Касса-прилавок, набор различных предметов (книжек, игрушек и т.п.) – «товар», мелкие листочки – «деньги».

Игра хорошо знакома детям, они часто в нее играют. В игре обыгрывается процесс приобретения товаров в магазине, хорошо знакомый детям на социально-бытовом уровне. Дети ориентируются в игре и при небольшом стимулировании разнообразят ее ход, внося необходимые конфликты. При необходимости воспитатель создает дополнительные мотивационно-конфликтные ситуации:

- «Привередливый покупатель» – методично и долго рассматривает все товары, надоедает «продавцу» различными вопросами, не считаясь с мнением и временем других покупателей («Почему яблоки мелкие, некрасивые ... давно нет бананов... капуста только одного сорта ... предыдущему покупателю накладывали крупные яблоки, а мне мелкие и зеленые ...» и т.д.);
- «Покупатель – проныра» – норовит пролезть без очереди;
- «Безденежный покупатель» – мучительно выбирает, что купить, часто меняет решения – «полкилограмма яблок, нет, лучше 300 гр. груш» и т.д.);
- «Сердобольная старушка» – ей жаль всех – «продавщица замучилась с нами, устала – ведь она целый день на ногах, и старается, чтобы все были довольны, вон как аккуратно работает ...». Старушке жаль и людей в очереди: «... дорого уж больно стоит все, вот раньше ...» и следует подробный рассказ, *что* было раньше и *как* продавали;
- «увлеченно-растерянный покупатель» – глаза разбегаются, хочется купить и того, и другого: «А покажите, что в том нижнем ящике ...». Накупил много, весь прилавок завален, сеток не хватает, начинает искать пакеты, спрашивает у продавца, у покупателей, задерживает всех. Вариант: «суетливо-растерянный покупатель» – создает суматоху, хватается то за одно, то за другое, все роняет, не может найти деньги и т.д.).

Игра «Больница».

Реквизит: шапочки с красным крестом или косынки, игрушки из набора «Маленький доктор».

В игре обыгрывается также хорошо знакомый детям процесс посещения больницы (амбулаторный прием). Врач ведет прием больных, образующих небольшую очередь. Медсестра выписывает назначения, дает лекарства, делает уколы. Сначала дети играют сами. Затем на прием приходит «конфликтный» больной, создает мотивационно-конфликтную ситуацию. После ее разрешения «доктор» принимает других больных (детей).

Задача взрослого (воспитателя) – усложнить игру, внести конфликтную ситуацию, направленную сначала на ребенка, исполняющего в данный момент ведущую роль в игре («доктора»), затем на других участников игры («медсестру», «больных»). Возможные конфликтные ситуации:

- «*Трусливый больной»* – хнычет, не дает себя осмотреть, боится уколов, убегает с приема;
- «*Мнительный больной»* – драматически воспринимает все рекомендации «врача» и его диагноз («А что это за лекарство?» ... «А вдруг мне будет плохо?» ... обращаясь к медсестре: «А вы шприц хорошо кипятите?» ...»А почему у вас не одноразовые шприцы?» ... или в ответ на уверение, что одноразовые – «А у них срок не просрочен?»), надоедает рассказами о своих мнимых недугах.

Таким образом, цель педагога в роли «конфликтного» больного – вызвать конфликт между ролевыми стереотипами, например, «доктора» и реальными факторами игры - нетерпением очереди, желанием врача побыстрее избавиться от этого больного и перейти к следующему. В то же время конфликт не должен развалить игру. Возможны и другие «конфликтные» роли:

- «*Любитель лечиться»* – требует разнообразных обследований, просит выписать ему «на всякий случай» множество ненужных лекарств;
- «*Уборщица*» – в разгар приема врывается в кабинет врача, начинает мешать проводить прием под предлогом уборки;
- «*Торопливый больной»* – пробует пролезть без очереди;
- «*Непонятливый»* – неоднократно возвращается и пристает с вопросами то к врачу, то к медсестре;
- «*Мама с капризным ребенком (куклой)»* – «Ребенок» кричит, не дает делать укол, не хочет ставить градусник. Желательно, чтобы «врач» совместно с «медсестрой» уговорили «ребенка»;
- «*Мама с бойким ребенком»* – «Ребенок» (роль исполняет педагог) везде лезет, раскидывает оборудование, бегает от «медсестры» и т.д. Желательно, чтобы «врач» действовал совместно с «медсестрой» – например, отвлекал «ребенка», пока «медсестра» сделает укол;
- «*Всезнающий больной»* – спорит с врачом, ссылается на назначения других врачей, требует новейших и импортных препаратов.

Педагог, вносящий в игру конфликт, должен стремиться к тому, чтобы играющие сами его разрешили, и только под угрозой развала игры подсказывает или подводит к разрешению конфликта.

Игра «Прием гостей».

Роли: «неуклюжий гость», «слишком стеснительный», «слишком активный», «недовольный гость», «хозяин, принимающий гостей» и др.

Неуклюжий гость разлил чай на скатерть (опрокидывает чашки на гостей, наступает на ноги и т.д.). Хозяин спокойно берет его чашку и предлагает ему чай. В это время «активный» гость начинает громкий разговор о том, что пятно от чая на скатерти не отстирывается, вообще «надо быть внимательным за столом». Хозяин преподносит ему коробку конфет и предлагает попробовать, уверяя, что конфеты очень вкусные и свежие, переводит разговор на конфеты. «Стеснительный» гость благодарит хозяина, а взять конфету не решается. Хозяин замечает, что кусочек торта на тарелке не тронут, угощает стеснительного гостя, тот опять благодарит, но умалчивает, что у него нет чайной ложки. Выступает «недовольный гость» и иронически замечает, что стеснительному нечем есть тортик, а конфеты шоколадные имеют небольшой срок хранения и сомнительно, свежие ли они.

Хозяин тут же с улыбкой подает стеснительному ложку и предлагает съесть кусочек торта, так как его очень старательно готовили они сами, хозяйке будет приятно, если он понравится гостям. В это время в беседу вновь вступает «недовольный»: обращаясь к «стеснительному», он говорит, что съесть такой кусочек торта ничего не стоит, не мешало бы еще чего-нибудь добавить (в смысле: угощения на столе немного). «Активный гость» – перебивает других гостей, пытается руководить застольем вместо хозяина, раздает кусочки торта, конфеты и обращаясь к хозяину, предлагает еще что-либо раздать. Хозяин благодарит его за помощь, застолье продолжается.

Игра «Библиотека».

Реквизит: Несколько книжек, формуляры (кусочки бумаги), картотека (картонная коробка), диссонирующий предмет (мяч или обруч, яркая игрушка).

В игре обыгрывается процесс посещения библиотеки. Предварительно дети ознакомлены с понятиями библиотеки, читального зала, элементами этикета в библиотеке (в библиотеке говорят тихо, ходят спокойно и т.д.). В процессе игры воспитатель «случайно» оставляет в зоне досягаемости детей диссонирующий предмет. Кто-то из детей обязательно им заинтересуется и начнет играть, что внесет элемент конфликта. Возможные другие конфликты:

- «*Привередливый читатель»* – требует то одно, то другое, хочет взять слишком много книг и т.д.;

- «*Неаккуратный читатель»* – роняет книги, «вырывает картинку» (заранее вставленный в книжку лист);
- «*Уборщица»* – в разгар игры требует освободить помещение под предлогом проведения уборки, или проводит уборку, мешая детям.

Игра «Урок в школе».

Реквизит: несколько книжек, листочки бумаги, какие-либо наглядные пособия, используемые при проведении занятий.

В игре обыгрывается часто используемый детьми и хорошо знакомый им сюжет обучения в школе. В процессе игры достаточно часто возникают конфликтные ситуации. При необходимости вносятся дополнительные конфликтные ситуации:

- «*Нерадивый ученик»* – дерзит учителю, задирает других учеников, ходит по классу во время занятий;
- *«Приход директора»* – во время урока появляется «директор школы» и начинает выяснение вопроса о том, кто разбил окно на перемене;
- «*Активный ученик»* – на все вопросы тянет руку, хочет ответить, а будучи спрошен, показывает незнание материала урока;
- «*Стеснительный ученик»* – стесняется отвечать урок, начинает несколько раз и сбивается;
- «*Уборщица»* – врывается в класс во время урока и, мотивируя необходимостью раньше уйти домой, предлагает прервать занятие и провести уборку.

Примечание:

В процессе игры воспитатель, включаясь в игру, по возможности не должен перехватывать ведущую роль у ребенка. Включившись в игру и следуя ее развитию, воспитатель может отклоняться от заранее намеченного и обговоренного с экспериментатором порядка создания конфликтных ситуаций, вместо этого внося элементы конфликты в те или иные игровые моменты. Задача воспитателя – охватить участием в разрешении конфликта по возможности всех участвующих в игре детей.

Диагностика уровня развития ролевого поведения в игре.

При оценке уровня развития игровой деятельности у экспериментатора складывается некий целостный образ каких-либо сторон психической деятельности ребенка, например, особенностей отражения отношений между людьми в процессе их ролевого взаимодействия. При этом зачастую этот образ складывается интуитивно, на уровне подсознательной переработки собираемой информации.

Это связано с тем, что в теоретической психодиагностике недостаточно разработаны объективные критерии построения таких образов, допускающие измерение каких-либо параметров, масштабирование и сравнение их, после-

дующую обработку. Такие методики различные исследователи вынуждены разрабатывать самостоятельно, основываясь на целях и задачах конкретного исследования.

Опишем предлагаемую нами методику оценки уровня развития ролевого поведения ребенка в игре. Данная методика была разработана для диагностики ролевого поведения в мотивационно-конфликтных сюжетно-ролевых играх. Не претендуя на получение всесторонней информации, она, на наш взгляд, удобна тем, что в процессе динамичной, зачастую быстротекущей игры позволяет достаточно оперативно разнести поведение детей в игровой подгруппе по определенным критериям.

При построении системы критериев учитывалась концепция Л.С. Выготского об уровне актуального развития ребенка и «зоне ближайшего развития», относящего в «зону ближайшего развития» те психические действия и поступки, которые ребенок осуществляет при непосредственном стимулировании и помощи со стороны взрослого. Если же действие осуществляется ребенком самостоятельно, то оно должно быть отнесено к зоне актуального (совершившегося) развития.

В соответствии с такой классификацией и определяются уровни сформированности ролевого поведения в игре. Мы считаем, что сформировавшееся, развитое поведение в игре должно обеспечивать ребенку достаточно комфортное активное участие в разнообразных ролевых отношениях, проявляющихся в игровой деятельности, и оперативное адаптивное и вариативное разрешение конфликтных ситуаций, как спонтанно возникших в игре, так и намеренно вносимых экспериментатором.

Если ребенку не удается это сделать даже при непосредственном стимулировании, значит, уровень способности адекватно разрешать игровые конфликты находится ниже порога «зоны ближайшего развития» и оценивается как низкий. Если при этих условиях ребенок проявляет себя достаточно адекватно, мы определяем уровень развития его ролевого поведения как средний. И, наконец, способность ребенка самостоятельно участвовать в игровых ролевых отношениях и адекватно решать игровые ролевые конфликты мы относим к высокому уровню развития ролевого поведения.

При составлении подобных методик нельзя обойтись без субъективного фактора – восприятия экспериментатора. Стандартным приемом при этом является разнесение показателей по нескольким уровням, которые отличаются по объективным факторам, и последующее уточнение по подуровням. Таким образом, мы можем выделить 5 уровней: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий и сопоставить с ними пятиступенчатую шкалу: 5, 4, 3, 2, 1.

При этом оценку уровня развития деятельности условно-ролевого общения мы проводили по двум независимым параметрам: социальной желательности и уровню развития. Графически это представлено в виде двух ортогональных осей: оси Х (неразвитое – развитое ролевое поведение) и оси У (социально нежелательное – социально желательное), на каждой из которых выделено 5 уровней (рис. 18).



Рисунок 18. Графическое представление оценки уровня развития деятельности условно-ролевого общения.

При оценке уровня развития ролевого поведения в игре нами применялась следующая градация:

Уровень развития ролевого поведения:

1. Даже при помощи взрослого не понимает сути конфликта или отторгает его, не включает в развитие игры, уклоняется от конфликтной ситуации вплоть до прекращения игры.

2. С помощью взрослого осознает конфликт, но решает его вяло, «для галочки», не пытаясь убедить противную сторону, лишь обозначая реакцию на конфликт. Конфликт включается в игру, но чисто номинально, как некая внешняя помеха, которую надо обойти.

3. С помощью взрослого, при некоторой стимуляции удовлетворительно решает конфликт, не отклоняясь значительно от заранее намеченного хода игры. Для разрешения конфликта необходима стимуляция извне, сам конфликт не является побудительной причиной для действий.

4. Самостоятельно, без помощи и стимуляции взрослого, разрешает конфликт и восстанавливает нормальный ход игры.

Идет игра в «Магазин». Экспериментатор изображает «привередливого покупателя», требующего показать то один товар, то другой и все критикующего. Альбина Х., 6 лет, «продавец», вытягивает из «очереди» свою сестру Розу

Х. (они ходят в одну группу): «Ты уже тоже продавец ... Вот, она Вам все покажет (обращаясь к экспериментатору)... А ты ей все покажи, лишь бы не писала (? – видимо, лишь бы покупатель не пожаловался куда-нибудь).

5. Самостоятельно разрешает конфликт, действуя активно, то есть пытаясь перевести конфликт в другую плоскость и привлечь других участников игры. Зачастую меняет ход игры, не всегда оставаясь в ее рамках.

Стихийно идущая игра в «роботов и полицейских». Дима Р., до того вяло участвующий в игре и, видимо, испытывающий определенный дискомфорт от второстепенности своего персонажа (обозначенного «ну, просто какой-то робот»), заявляет «А я – Терминатор!», хватает лежащую неподалеку пластмассовую клюшку и врывается в группу играющих, опасно размахивая клюшкой. Попытка «старшего полицейского» Евгении (6 лет) его вразумить не приводят к успеху. Тогда она подыгрывает ему: «Ой, ой, Терминатор! Он сейчас всех убьет! Разбегайтесь! (Показывает детям, что надо отойти от Димы. Дима, довольный, что попал в центр внимания, остается в середине комнаты и, сделав «страшное лицо», двигает клюшкой, но уже не так резко. Евгения «сказочным» голосом говорит: «А вот пришел злой Терминатор! Он почему злой? А это у него программа испортилась, а так он не злой. Надо исправить программу». Сажает Диму на стульчик и начинает исправлять программу, подключая других детей. Диме надевают на голову пластмассовое ведерко, двое держат его руки и двигают в разные стороны. Женя командует: «Отвертку ... Ключ ...». Дима, по-прежнему чувствуя себя в центре внимания, вполне доволен, а игра переключается в «исправление робота» с колоритом операционной. Исправив Терминатора, начинают исправлять и других роботов.

Социально-желательное – социально нежелательное.

1. Стремление разрешить конфликт с агрессией на конфликтующую сторону, стремление вывести ее из игры.

При игре в «магазин» привередливый покупатель, стоя в очереди, возмущается тем, что очередь медленно двигается. Реакция «продавца»: А будете шуметь, вообще магазин закрою»

2. Стремление не учитывать конфликтующую сторону.

Во время игры в «школу» экспериментатор создает конфликт: входит в класс во время урока и говорит: «Давайте-ка, учительница, освобождайте класс, я буду здесь уборку делать!». Рита, 6 лет: «Разве Вы не видите, что идет урок? Потом уберетесь, подождите».

3. Учитывает конфликтную сторону, но ищет нейтральные пути разрешения конфликта, без ущерба для себя:

При игре в «магазин», после жалобы на медлительность: «Что же подела-

ешь! Я совсем одна осталась (в том смысле, что другие продавцы ушли).

4. Стремление разрешить конфликт, локализовав его, без агрессии на конфликтующую сторону, за счет своих ресурсов.

Игра в «железную дорогу». Играют семь детей: Боря – начальник станции, Леня – машинист, Галя – буфетчица, Варя – кассир, остальные дети – пассажиры.

Пассажиры бегут в кассу, где, выжидая, сидит Варя. Купив билеты, они идут к поезду и занимают места. Леня пыхтит, и поезд едет. Варя ерзает на стуле, посматривает в «буфет», но не уходит. Потом снова смотрит на буфет и на экспериментатора, спрашивает: «А мне когда за едой сходить? У меня сейчас никого нет» – как бы оправдывается она. Леня отзывается: «Ну и чего тебе, сходи и все». Варя уходит в буфет. Экспериментатор подходит к кассе и серьезно говорит: «Мне до Малаховки билет, а кассир ушел...». Варя бежит, не успев получить печенье: «Я тут, я тут, я на минуточку ушла». Дает экспериментатору билет ... (по материалам Д.Б. Эльконина).

5. Стремление разрешить конфликт без агрессии, путем «переключения» конфликта. (Пример на стр. 202. Евгения догадалась, как локализовать конфликт без ущерба для себя, других детей и конфликтующей стороны).

Процедура диагностики развития ролевого поведения, таким образом, сводится к получению двух оценок по пятибальной системе, желательно для каждого участвующего в игре ребенка. Игру организуют двое взрослых – Экспериментатор (наблюдает, заносит оценки в протокол) и Воспитатель – участвует в игре, создает конфликтные ситуации. Результаты игры заносятся в протокол, пример которого приведен в приложении 14).

В графу «оценка» заносятся оценки по пятибальной шкале по двум параметрам: «неразвитая – развитая ролевая деятельность» и «социально нежелательная – социально желательная». Регистрация происходит непосредственно во время игры. При этом экспериментатор следит за ходом игры, оценивает разрешение конфликтов и выставляет баллы, а предварительно проинструктированный воспитатель внедряется в игру и создает мотивационно-конфликтные ситуации. При этом, поскольку конфликт чаще всего бывает направлен (в начале внедрения программы экспериментальных игр) против одного участника игры, выполняющего в данный момент ведущую роль («продавец», «доктор» и т.д.), воспитателю, чтобы охватить возможно большее число участников игры, приходится создавать мотивационно-конфликтные ситуации несколько раз.

При обработке результатов эксперимента из показателей оценок получаются координаты путем вычитания 3 из оценки: **К = Оц - 3**. Координаты по каждому параметру заносятся в соответствующие графы и рассматриваются

как координаты вектора. Далее, вычисляются средние оценки и алгебраическая сумма соответствующих координат **Оц** и $\mathbf{К_{1,2}}$. $\mathbf{К_{1,2}}$ являются координатами вектора, равного сумме всех векторов в группе. Далее на ось координат наносят векторы $\mathbf{К_i}$, суммарный вектор **К** и концы векторов соединяют линией.

При этом необходимо учитывать, что полученные диаграммы будут иметь более выраженный характер в **I** и **II** квадрантах, так как **III** и **IV** квадранты соответствуют слабо выраженной способности к разрешению игровых конфликтов, а поскольку конфликтующей стороной является взрослый, вряд ли следует ожидать ярко выраженных социально нежелательных реакций, направленных на него.

Приложение 17

Таблица 16.

Результаты проведения эксперимента
в детском саду № 163 г. Казани.

Дата : 2 июня 2012 Протокол № 17

$N_{п п}$	L_i	l_i	$L_{i\ ср}$	$l_{i\ ср}$	δ_{Li}	δ_{li}	δ_{Li}^2	δ_{li}^2	S_{Ln}	S_{ln} S_{Ln} S_{ln} ω_L ω_l
1	1	3	3,32	3,28	-2,32	-0,28	5,38	0,08	1,07	0,89;0,21;0,18;0,06;0,08
2	2	3			-1,32	-0,28	1,74	0,08		
3	2	2			-0,32	-1,28	0,10	1,64		
4	3	3			-0,32	-0,28	0,10	0,08		
5	5	4			1,68	0,72	2,82	0,52		
6	4	5			0,68	1,72	0,46	2,96		
7	3	4			-0,32	0,72	0,10	0,52		
8	4	3			0,68	-0,28	0,46	0,08		r_1=0,658
9	5	4			1,68	0,72	2,82	0,52		
10	4	5			0,68	1,72	0,46	2,96		r_2=1,73
11	5	3			1,68	-0,28	2,82	0,08		
12	4	3			0,68	-0,28	0,46	0,08		
13	3	2			-0,32	-1,28	0,10	1,64		
14	2	3			-1,32	-0,28	1,74	0,08		$0,704 \le \sigma_L \le 1,85$
15	3	4			-0,32	0,72	0,10	0,52		
16	3	3			-0,32	-0,28	0,10	0,08		$L = 3,32 \pm 0,43$
17	4	3			0,68	-0,28	0,46	0,08		
18	2	2			-1,32	-1,28	1,74	1,64		
19	5	5			1,68	1,72	2,82	2,96		
20	3	3			-0,32	-0,28	0,10	0,08		$0,585 \le \sigma_l \le 1,64$
21	4	4			0,68	0,72	0,46	0,52		
22	2	2			-1,32	-1,28	1,74	1,64		$\mathbf{l} = 3,28 \pm 0,37$
23	3	3			-0,32	-0,28	0,10	0,08		
24	3	3			-0,32	-0,28	0,10	0,08		
25	3	3			-0,32	-0,28	0,10	0,08		

Приложение 18

Таблица 17.

Результаты обработки данных эксперимента по определению характеристик ролевого поведения

		1	2	3	4	5
I	начало года	3,06 ± 0,515 S_{Ln} =1,25 0,82<σ<2,16 $S_{L\tilde{n}}$ =0,25	3,21±0,53 S_{Ln} =1,31 0,86<σ<2,26 $S_{L\tilde{n}}$=0,26	3,10±0,54 S_{Ln} =1,32 0,86<σ<2,28 $S_{L\tilde{n}}$=0,26	3,05±0,52 S_{Ln} =1,26 0,83<σ<2,18 $S_{L\tilde{n}}$=0,25	3,40±0,49 S_{Ln} =1,19 0,78<σ<2,06 $S_{L\tilde{n}}$=0,24
		3,20±0,47 S_{Ln}=1,15 0,75<σ<1,99 $S_{L\tilde{n}}$=0,23	3,30± 0,43 S_{Ln}=1,05 0,69<σ<1,81 $S_{L\tilde{n}}$=0,21	3,18±0,50 S_{Ln}=1,21 0,79<σ<2,09 $S_{L\tilde{n}}$=0,24	2,95±0,44 S_{Ln}=1,08 0,71<σ<1,86 $S_{L\tilde{n}}$=0,22	3,05±0,50 S_{Ln}=1,22 0,80<σ<2,11 $S_{L\tilde{n}}$=0,24
	конец года	3,61±0,46 S_{Ln} =1,12 0,73<σ<1,93 $S_{L\tilde{n}}$=0,22	3,76±0,50 S_{Ln} =1,21 0,79<σ<2,10 $S_{L\tilde{n}}$=0,24	3,69±0,52 S_{Ln} =1,28 0,80<σ<2,20 $S_{L\tilde{n}}$=0,25	3,58±0,49 S_{Ln} =1,20 0,79<σ<2,08 $S_{L\tilde{n}}$=0,24	3,89±0,43 S_{Ln} =1,11 0,73<σ<1,92 $S_{L\tilde{n}}$=0,22
		3,30±0,44 S_{Ln}=1,07 0,70<σ<1,85 $S_{L\tilde{n}}$=0,21	3,08±0,47 S_{Ln}=1,15 0,75<σ<1,98 $S_{L\tilde{n}}$=0,23	3,12±0,44 S_{Ln}=1,08 0,71<σ<1,86 $S_{L\tilde{n}}$=0,21	3,50±0,47 S_{Ln}=1,15 0,76<σ<1,99 $S_{L\tilde{n}}$=0,23	3,25±0,50 S_{Ln}=1,21 0,80<σ<2,09 $S_{L\tilde{n}}$=0,24
II	начало года	3,15±0,43 S_{Ln} =1,08 0,71<σ<1,87 $S_{L\tilde{n}}$=0,21	2,80± 0,45 S_{Ln} =1,10 0,72<σ<1,90 $S_{L\tilde{n}}$=0,22	2,95± 0,39 S_{Ln} =1,10 0,72<σ<1,90 $S_{L\tilde{n}}$=0,22	3,05±0,32 S_{Ln} =0,80 0,52<σ<1,38 $S_{L\tilde{n}}$=0,16	3,11±0,48 S_{Ln} =1,18 0,77<σ<2,04 $S_{L\tilde{n}}$=0,236
		3,05± 0,35 S_{Ln}=0,85 0,56<σ<1,47 $S_{L\tilde{n}}$=0,17	3,40±0,37 S_{Ln}=0,90 0,60<σ<1,60 $S_{L\tilde{n}}$=0,18	3,10± 0,39 S_{Ln}=0,95 0,62<σ<1,64 $S_{L\tilde{n}}$=0,19	2,80±0,49 S_{Ln}=1,20 0,78<σ<2,07 $S_{L\tilde{n}}$=0,24	3,20±0,47 S_{Ln}=1,15 0,76<σ<1,98 $S_{L\tilde{n}}$=0,23
	конец года	3,80±0,39 S_{Ln} =0,95 0,62<σ<1,64 $S_{L\tilde{n}}$=0,19	3,32±0,43 S_{Ln} =1,07 0,70<σ<1,85 $S_{L\tilde{n}}$=0,21	3,42±0,43 S_{Ln} =1,05 0,70<σ<1,82 $S_{L\tilde{n}}$=0,21	3,58±0,50 S_{Ln} =1,21 0,80<σ<2,09 $S_{L\tilde{n}}$=0,24	3,68± 0,51 S_{Ln} =1,25 0,82<σ<2,16 $S_{L\tilde{n}}$=0,25
		3,20± 0,32 S_{Ln}=0,80 0,52<σ<1,38	3,83± 0,37 S_{Ln}=0,89 0,60<σ<1,64	3,65± 0,43 S_{Ln}=1,08 0,71<σ<1,87	3,34± 0,45 S_{Ln}=1,09 0,72<σ<1,8	3,80± 0,52 S_{Ln}=1,28 0,84<σ<2,2

		S_Lñ=0,16	S_Lñ=0,21	S_Lñ=0,21	9 S_Lñ=0,22	1 S_Lñ=0,26
III	на-чало года	3,25± 0,54 S_{Ln} =1,32 0,87<σ<2,30 S_Lñ=0,26 3,98± 0,52 S_{Ln}=1,26 0,82<σ<2,17 S_Lñ=0,25	2,98± 0,52 S_{Ln} =1,28 0,84<σ<2,21 S_Lñ=0,25 3,12± 0,47 S_{Ln}=1,16 0,76<σ< 2,0 S_Lñ=0,23	3,45±0,49 S_{Ln} =1,19 0,78<σ<2,06 S_Lñ=0,24 3,18± 0,44 S_{Ln}=1,08 0,71<σ<1,86 S_Lñ=0,22	3,55± 0,51 S_{Ln} =1,24 0,81<σ<2,14 S_Lñ=0,25 2,95± 0,46 S_{Ln}=1,14 0,75<σ<1,97 S_Lñ=0,23	3,16± 0,52 S_{Ln} =1,28 0,83<σ<2,21 S_Lñ=0,25 3,32± 0,54 S_{Ln}=1,31 0,86<σ<2,26 S_Lñ=0,26
	ко-нец года	4,22±0,51 S_{Ln} =1,25 0,82<σ<2,16 S_Lñ=0,25 4,80± 0,48 S_{Ln}=1,18 0,78<σ<2,04 S_Lñ=0,24	3,80± 0,50 S_{Ln} =1,22 0,80<σ<2,12 S_Lñ=0,24 3,68±0,53 S_{Ln}=1,31 0,86<σ<2,26 S_Lñ=0,26	4,35± 0,55 S_{Ln} =1,34 0.80<σ<2,30 S_Lñ=0,27 3,95± 0,50 S_{Ln}=1,20 0,78<σ<2,06 S_Lñ=0,24	4,62± 0,515 S_{Ln} =1,25 0,80<σ<2,16 S_Lñ=0,25 3,72± 0,45 S_{Ln}=1,10 0,72<σ<1,19 S_Lñ=0,22	4,25±0,50 S_{Ln} =1,21 0,79<σ<2,07 S_Lñ=0,24 3,89± 0,53 S_{Ln}=1,30 0,85<σ<2,24 S_Lñ=0,26

Приложение 19

Таблица 18.

Результаты проверки статистических гипотез о достоверности различий средних значений серии измерений

		1	2	3	4	5
I	Уровень развития ролевого поведения **РП**	t=0,55/0,335<2,009 Δ = 0	t=0,55/0,356<2,009 Δ = 0	t=0,59/0,367<2,009 Δ = 0	t=0,53/0,348<2,009 Δ = 0	t=0,49/0,325<2,009 Δ = 0
	Уровень социальной желательности - нежелательности **СЖ**	t=0,10/0,314<2,009 Δ = 0	t=0,28/0,311<2,009 Δ = 0	t=0,06/0,324<2,009 Δ = 0	t=0,55/0,315<2,009 Δ = 0	t=0,69/0,343<2,009 Δ = 0
II	***РП***	t=0,65/0,287=2,26 >2,009 Δ=0,65± 0,58 19%	t=0,52/0,310<2,009 Δ = 0	t=0,47/0,304<2,009 Δ = 0	t=0,53/0,290<2,009 Δ = 0	t=0,58/0,340<2,009 Δ = 0
	СЖ	t=0,15/0,233<2,009 Δ = 0	t=0,43/0,253<2,009 Δ = 0	t=0,55/0,287<2,009 Δ = 0	t=0,54/0,324<2,009 Δ = 0	t=0,60/0,344<2,009 Δ = 0
III	***РП***	t=0,97/0,363=2,67 >2,009 Δ=0,97± 0,52 29,8 %	t=0,72/0,354=2,03 >2,009 Δ=0,72± 0,71 24,16%	t=0,90/0,358 =2,51 >2,009 Δ=0,90± 0,72 26%	t=1,07/0,350=3,03 >2,009 Δ=1,07± 0,71 30,14%	t=1,09/0,350 =3,09 >2,009 Δ=1,09± 0,71 34,5%
		t=0,82/0,34	t=0,56/0,3	t=0,77/0,32=	t=0,77/0,31	t=0,57/0,37 <

	СЖ	5=2,37 >2,009 Δ=0,82± 0,69 20,6%	50< 2,009 Δ=0	2,40 >2,009 Δ=0,77± 0,636 24,2%	6=2,43 >2,009 Δ=0,77± 0,64 26,1%	2,009 Δ=0

Приложение 20

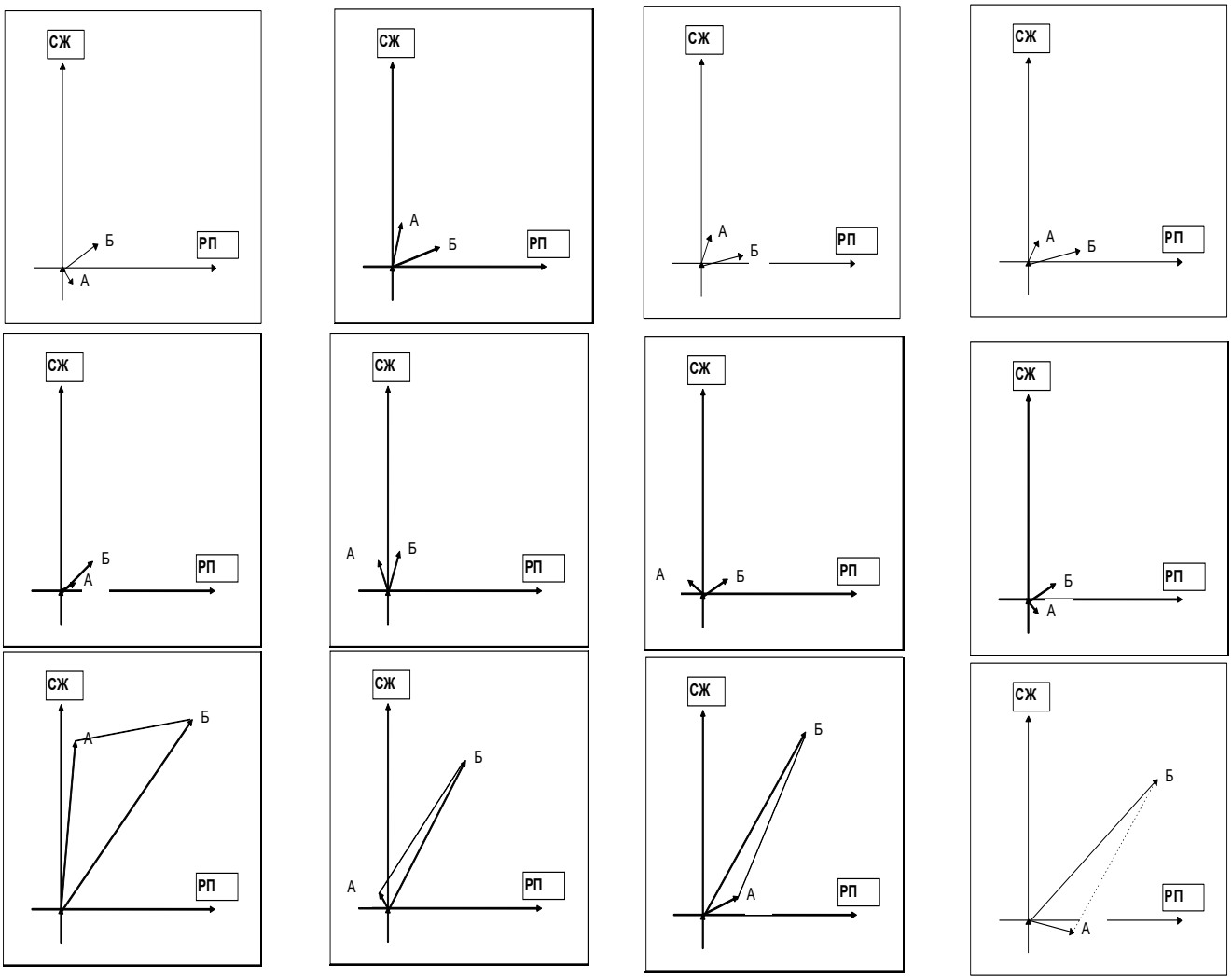


Рисунок 19. Векторная диаграмма изменения характеристик ролевого поведения в результате применения экспериментальной методики

Приложение 21

Типы конфликтных ситуаций в профессиональной деятельности сотрудников ОВД

Конфликтные ситуации в профессиональной деятельности сотрудников ОВД и пути их разрешения (из опыта действующих сотрудников полиции МВД РФ по РТ)

Ситуация 1

В декабре 2014 года сотрудник полиции, находясь в присвоенной форме одежды, в маршрутном автобусе направлялся к месту несения службы. Через определенное время он слышит за своей спиной чей-то разговор с использованием ненормативной лексики, другими словами, кто-то за его спиной выражается нецензурной бранью, то есть, по сути, совершает административное правонарушение, предусмотренное ст. 20.1 КоАП РФ – мелкое хулиганство.

Сотрудник полиции, обернувшись, видит, как двое юношей таким образом общаются между собой. При этом они не замечают рядом стоящих стариков, женщин и детей, а также стражей правопорядка. Соответственно, никто из граждан этим двум подросткам не сделал никакого замечания. Может, просто боялись, «не хотели связываться» (как это обычно бывает).

Сотрудник полиции сделал замечание этим двум подросткам по поводу их поведения в общественном месте. Предупредил об административной ответственности, которая может их постигнуть, и предложил прекратить нарушение общественного порядка. Затем провел с ними профилактическую беседу, в ходе которой проверил их документы, выяснил место жительства и куда они направлялись в данный момент, где учатся. После чего сотрудник полиции спросил молодых людей, какие они делают для себя выводы, осознают ли свои действия противоправными, считают ли они себя виноватыми в данной ситуации или нет.

Один из юношей сказал, что да, он виноват, вырвалось, забылся, больше не будет, просит извинить его. А другой, наоборот, усмехнувшись, сообщил, что он никакого правонарушения не совершал, что все сейчас «матерятся», что он разговаривает так всегда и виноватым себя не чувствует.

Ясно, что такой человек безнаказанным оставаться не должен. Чтобы провести документирование данного правонарушения, необходимы свидетели, очевидцы, которые непосредственно слышали их разговор и как молодой человек выражался нецензурной бранью. Но как ни странно, таких людей в автобусе не нашлось. Обычно этих людей называют «почетными зрителями», они в курсе события, но делают вид, что ничего не слышали и ничего не видели. Интересный

парадокс получается: никто не хочет «связываться», одергивать людей, которые совершают правонарушения. Никто «не видит», как, по сути, разлагается общество, как оно деградирует. Но зато все хотят жить в правовом государстве, а самое главное, чувствовать себя защищенными. Увы, такого не бывает!

Нам известно, что каждый человек, совершивший или совершающий правонарушение, является потенциальным преступником. Если мы соотнесем два понятия «правонарушение» и «преступление», то это станет для нас очевидно.

Преступление и правонарушение – это понятия, которым присущи одни и те же признаки: противоправность, виновность, общественная опасность и наказуемость. Только есть разница в характере общественной опасности, а также в наказании за их совершение. Черта, разделяющая правонарушение от преступного деяния, очень тонкая, порой не заметна. В одном случае деяние запрещено под угрозой уголовного наказания (предусмотренного нормой УК РФ), а в другом – административного (предусмотренного КоАП РФ). Человек, который «с легкостью» совершает административные правонарушения, в последующем спокойно перешагнет ту грань, которая разграничивает преступное деяние от других правонарушений.

После проведенной беседы с молодыми людьми сотруднику полиции становится ясно, что один из юношей недопонимает сложившуюся ситуацию и вряд ли что-то осознает. Но сотруднику полиции необходимо принять действенные меры, которые хоть как-то смогли бы повлиять на сложившуюся ситуацию, а также на юношу. И он поступает следующим образом: выходит вместе с этими двумя юношами и идет с ними в институт, где они обучаются (они как раз опаздывали на занятия). Также сотрудника полиции заинтересовал еще один факт: у одного из юношей на фотографии в студенческом билете отсутствовала часть оттиска печати организации, в которой он проходит обучение.

Несложно было найти ректора данного учреждения, зайти к нему в кабинет вместе с юношей и задать ряд вопросов об особенностях воспитательной работы в институте. После объяснения произошедшей ситуации были потребованы разъяснения, почему студент данного вуза позволяет себя так вести в общественных местах и какова роль учебного заведения в воспитании данного юноши. Как он характеризуется по месту учебы, какие меры воспитательного характера к нему применялись. Бывает, к сожалению, что учебное заведение просто собирает денежные средства со студентов, а вся их учеба и воспитание – профанация. Ведь нам известно, что в любых образовательных учреждениях есть социальные педагоги, которые непосредственно должны работать с «неблагополучными», «трудными» подростками, с подростками, которые склонны к совершению преступлений и административных правонарушений.

Ректору было напомнено, что педагоги данного учебного заведения также являются субъектами профилактики преступлений и правонарушений и несут персональную ответственность за каждого студента, который проходит у них обучение. При совершении студентом преступлений или правонарушений в институт может быть направлено представление на устранение причин и условий, которые способствовали их совершению. В результате чего ректор учебного заведения будет привлечен к административной ответственности за невыполнение своих обязанностей при повторном совершении преступления (правонарушения) данным студентом со всеми последующими вытекающими последствиями. Если человек не осознает, что он совершает противоправное виновное деяние, то он будет совершать его в дальнейшем. И в этом случае ректор образовательной организации будет нести определенную ответственность. Должностные преступления обладают повышенной общественной опасностью. Она обусловлена спецификой лиц, которые их совершают, используя при этом свое служебное положение [14].

После такого разговора сотрудника полиции с ректором образовательной организации, в которой обучался упомянутый юноша, ректор заявил, что им такие студенты не нужны. Ведь это понятно, такие факты оставляют определенное клеймо на всем учебном заведении. В ходе беседы со студентом ректор делает вывод, что студент даже не понимает, кто перед ним находится и с кем он разговаривает. После чего ставит перед студентом ультиматум: если он «исправляет» свое поведение и продолжает хорошо учиться, то он может носить статус студента их учебного заведения, если нет – то будет отчислен, ведь впереди экзаменационная сессия, которая и покажет соответствующий низкий уровень его знания. Лучше на его место пригласить другого человека, который хочет учиться в их заведении. Студент изменился в лице, его начала пробирать дрожь. Ведь это понятно, его судьба зависит от его поведения и сдачи экзаменационной сессии.

Можно с уверенностью предположить, что результат данной ситуации не был бы более эффективным, если бы в отношении студента составили административный протокол. Свою ошибку данный студент не понял бы. В лучшем случае он бы заплатил административный штраф и в последующем рассказывал друзьям, какой он «герой», а сотрудники полиции плохие, потому что придрались к нему и ни за что «выписали» штраф. В худшем – и оплачивать бы штраф не стал.

В данном примере профилактическая беседа, используемая сотрудником полиции, выступает основным рычагом педагогического воздействия на личность правонарушителя. Подобные воздействия постепенно создают такие условия для личности, при которых она сама будет себя декриминализировать.

Ситуация 2

«Подобная ситуация часто встречается при нашей сложной работе, когда наше руководство не видит ничего вокруг, кроме получения необходимых результатов от сотрудников правоохранительных органов, и рядового сотрудника полиции, можно сказать, просто «выжимают как губку», не считаясь с его морально-деловыми качествами, профессионализмом, а так же с возникшими социально-бытовыми проблемами.

Самое страшное в нашей работе - это то, что сотрудник правоохранительных органов, подверженный таким факторам, как внешняя среда деятельности (общение с правонарушителями, решение задач, применения к ним мер профилактики и пресечения и т.д.), а также факторам внутрисистемного взаимодействия (отношения с руководителем и сослуживцами, совместное выполнение служебных задач и т.д.), как правило, не выдерживает хронического эмоционального напряжения и лучшим способом разрешения затруднительной ситуации для него зачастую становится употребление спиртных напитков.

Хочется рассказать о сотруднике (Дмитрий), который попал именно в такую ситуацию, и без помощи своего коллеги, назовем ее именем Гульнара, так бы и не смог выбраться из этой ямы.

Дмитрий в последнее время начал опаздывать на работу, каждое утро начиналось с нелепых оправданий, хотя явно было видно, что он пришел на работу с похмелья, и так практически каждый день. Начальнику было все равно, нет человека – нет проблемы, говорил он сотруднику кадров Гульнаре, но Гульнара на этот счет была другого мнения. Выбрав день и время, когда они смогли поговорить, она подошла к Дмитрию, начала спрашивать, что случилось, почему он начал опаздывать на работу, лгать, и самое неприятное и страшное - злоупотреблять спиртными напитками. Дмитрий с нежеланием и раздражением попытался уйти от разговора, однако Гульнара была более настойчивой, и ей удалось узнать истинную причину его поведения. Как оказывается, у Дмитрия начались проблемы в семье, дело шло к разводу. Он уже был настроен написать рапорт на увольнение. Гульнара успокоила Дмитрия, попросила его написать рапорт на отпуск, чтобы в период отпуска он смог разрешить семейные проблемы, а также решить вопрос с жильем (как оказалось, Дмитрий ездит на работу из города Мамадыш в город Елабугу, что значительно осложняет качество работы). Руководство рапорт на отпуск поддержало, помимо этого, помогло ему оформить служебное жилье по месту работы. Таким образом, результат был достигнут, Гульнара смогла расположить к себе человека, разговорить его, услышать и помочь».

Ситуация 3

«В системе МВД я работаю более 13 лет, 11 лет я работала в подразделении по делам несовершеннолетних, именно в данном подразделении я приобрела большой опыт общения с детьми девиантного поведения и их родителями. С детьми, склонными к совершению преступлений и правонарушений, как правило, очень трудно установить коммуникативный контакт, они никому не верят и считают, что доверие надо заслужить. Я всегда восхищалась и восхищаюсь своей коллегой Кузьминой Оксаной Васильевной, как ей легко удавалось найти общий язык со своими подопечными, как с детьми, так и с родителями. Ведь ее до сих пор останавливают на улице и говорят слова благодарности, благодарят за то, что помогла добрым словом, смогла понять и помочь в той или иной ситуации.

Был случай, когда мы длительное время (в течение месяца) не могли найти несовершеннолетнюю, которая ушла из дома, поругавшись с родителями. Учеба в кадетской школе «Калкан» была упущена, родители паниковали, все понимали, что она жива и здорова, только где ее найти, никто не знал. По связям несовершеннолетней еле-еле узнали номер ее сотового телефона. Мы звонили на ее номер неоднократно, однако несовершеннолетняя категорически отказывалась с нами разговаривать, только когда на данный номер позвонила Оксана, несовершеннолетняя начала с ней разговор. Почему? Да потому, что Оксана не ругалась, не кричала, говорила очень мягко, по-доброму, просила не бросать трубку и выслушать ее. Объяснила, что ее ищут уже несколько недель, и договорилась с ней о встрече в опорном пункте полиции. Девушка согласилась, но с условием, что там не будет родителей. Так и было, Оксана Васильевна умела держать слово. Когда девушка пришла в опорный пункт, у Оксаны Васильевны состоялся долгий разговор, в результате которого девушка сразу вернулась домой. В тот вечер Оксана Васильевна заслужила доверие своей подопечной, именно ей данная девушка смогла рассказать истинную причину своего ухода из дома. Было понятно, что дома родители ее не слышат, решают все за нее, права голоса у нее нет, свобода выбора несовершеннолетней не учитывалась. Результат - подросток взбунтовался и ушел из дома, выразив в такой форме свой протест.

В дальнейшем Оксана Васильевна еще очень долго работала с данной семьей, а точнее, с родителями подростка, пытаясь разъяснить родителям, что у ребенка должно быть право выбора, что у нее есть свое мнение, и его необходимо выслушать, и самое главное, услышать и понять, что хочет твой ребенок. В итоге до сих пор данная девушка звонит Оксане Васильевне, правда, сама девушка уже сама стала дважды мамой».

Ситуация 4

«В моей практике был случай: патрулируя по территории в холодный ноябрьский вечер в подземном переходе, мы увидели мальчика, который попрошайничал. Мальчишка был очень легко одет, неопрятен, и было видно самое главное – он голоден. Когда мы к нему подошли, его первая фраза была: «Только не отправляйте меня домой к маме». Меня тогда поразило то, что ребенок не хочет идти домой, такое в моей практике было в первый раз, так как ранее, в каких притонах и ужасных семьях мы ни были, с какими детьми ни встречались, все просились к маме, никто не хотел уходить из дома. Мы в тот вечер отвели мальчишку в реабилитационный центр, а после пошли по адресу, который он указал, где они жили с матерью. Конечно, я видела квартиры и похуже, но эта была похожа на помойку, не было понятно, где валялся мусор, грязная одежда, а где лежал пьяный человек. В этой груде мусора мы нашли мать этого мальчика, ее звали Миляуша. Мы спросили, где ее сын, она ответила что-то невразумительное, было понятно, что ей абсолютно все равно. Пройдя по соседям, узнали предисторию, причину злоупотребления алкоголем Миляуши (кстати, соседей судьба мальчика интересовала больше, чем родную мать). Женщина развелась с мужем около 2 лет назад, осталась на руках с сыном одна, ни родных, ни близких рядом, кто мог бы ее поддержать в данной ситуации. Лучшего способа, чтобы отвлечься от проблем, она не нашла, чем напиваться. Сын начал мешать, порой даже раздражать, начали приходить «друзья», с которыми они употребляли спиртное вместе. Именно в таком состоянии мы ее и нашли.

Началась работа профилактического характера: длительные беседы, которые ее раздражали, устройства на работу, лечения в наркологическом диспансере, которые результата не давали. Так прошел год. Мы уже не знали, что с ней делать, да и мальчик, ее сын, уже по срокам не мог находиться в реабилитационном центре, а вернуть в семью мы его не могли, так как положительного результата с его матерью мы не смогли добиться. Было решение лишить родительских прав Миляушу. Мы собрали материал и пришли к ней, нам необходимо было от нее объяснение и заявление о том, что она действительно не занимается воспитанием сына и заниматься не будет. Для нее факт, что она останется без сына, был шоком, в то утро она нас выгнала из дома. Однако вечером Миляуша пришла сама, и начала сама предлагать методы исправления для себя, была согласна на все, лишь бы сын был рядом с ней. Так мы прошли с Миляушой все круги необходимых мероприятий, помогли устроиться на работу, она привела квартиру в порядок, сделала ремонт. Так семья воссоединилась. Иногда я встречаю Миляушу и ее сына Ильдара. Ильдар женился, у них родился ребенок. А Миляуша с ужасом и стыдом вспоминает то время. Я же, в свою

очередь, рада, что смогла помочь этим людям.

В данном случае нами был применен метод психологического взрыва А.С.Макаренко: мать, испугавшись, что ее лишат родительских прав в отношении ее несовершеннолетнего сына, перестала злоупотреблять спиртными напитками, устроилась на работу со всеми вытекающими отсюда последствиями».

Ситуация 5

«Я не знаю, как так получилось, но в моей работе был один очень интересный случай раскрытия преступления.

На моей территории был совершен грабеж с применением физического насилия по отношению к несовершеннолетнему; со слов несовершеннолетнего было понятно, что совершили данное преступление так же несовершеннолетние. Отработка всех несовершеннолетних, склонных к совершению данного преступления, дала результат нулевой. Также потерпевший обратился к нам через 3 дня и сообщил о том, что видел подозреваемого в торговом центре города. Мы изъяли видео, видео было неплохого качества, однако лицо было плохо видно. Потерпевший вспомнил, что этого парня звали Ильдар. Ребята из уголовного розыска начали отрабатывать парней с данным именем. А нас к этой работе не допустили.

Через несколько дней ранним утром мне позвонили домой и вызвали на работу, пояснив, что в 4 утра доставили группу ребят по подозрению в совершении преступления, и с ними нужно провести беседу. Я приехала и увидела ребят, которые сидели в коридоре, по их виду было понятно, что они оказались не в том месте и не в то время. Насторожило то, что среди них был парень Ильдар, который стоял у меня на учете за распитие спиртных напитков. Поговорив с ребятами и вызвав родителей, мы их отпустили домой, Ильдар остался сидеть у нас в кабинете, так как ждал прихода матери. Я, в свою очередь, работала за компьютером, и случайно открыла видео с торгового центра (о котором говорила ранее), тут Ильдар как подскочит, как закричит: «Это же я, что я тут у вас в компьютере делаю, я ведь ничего не делал, только пирожок с яблоками покупал!!!». Эмоциям Ильдара не было предела. Я опешила, я понимала, что мой подопечный совершил преступление, начала с ним разговаривать, спрашивать, где он был три дня назад до похода в торговый центр, чем занимался. Ильдар сник и все рассказал, что это он совершил преступление, что это он отобрал сотовый телефон у мальчишки в 7 комплексе, однако мальчик не хотел отдавать телефон, и он его ударил. Далее были следственные действия. На всех следственных действиях Ильдар просил быть с ним рядом, так и было. Вот так я раскрыла преступление.

Вот так внимание к человеку и общение с ним помогают нам раскрывать преступления, разрешать конфликты, помогать людям, мы добиваемся тех или

иных целей, поставленных задач. Я, в свою очередь, для себя сделала самый главный вывод - в общении с человеком необходимо не только говорить самому, но и услышать своего собеседника. Как только это у тебя получится, собеседник услышит тебя и ты сможешь донести до него то, что хотел».

Конфликтные ситуации в профессиональной деятельности сотрудников ОВД, используемые на практических занятиях по дисциплине «Социально-психологический тренинг профессионального общения» в Казанском юридическом институте МВД России

Затруднительная ситуация в профессиональной деятельности инспектора ПДН

При первом знакомстве старшего инспектора ПДН с неблагополучной семьей и проверке жилищно-бытовых условий дверь ему открыла сама неблагополучная родительница, женщина, которая имеет малолетнего ребенка, и сказала: «Я не хочу с вами разговаривать, домой я вас не пущу, вы ведь только протоколы пишете, а помочь ничем не можете». И после этого захлопнула дверь. Инспектор ПДН, уходя, в двери оставил визитку с номером телефона.

Выход. После опроса соседей об образе жизни неблагополучной матери, инспектор побеседовал с ее родственниками и попросил, чтобы они помогли встретиться и побеседовать с ней. Родственники уговорили ее, и она сама позвонила инспектору, согласилась пустить домой и принять участие в беседе.

Войдя в дом, инспектор ПДН задал первый вопрос: «Что у Вас случилось, какая у Вас проблема, которая привела к плохому образу жизни, что вам мешает завязать с алкоголем, заниматься с ребенком и трудоустроиться?». Он выслушал все, что она сказала, посочувствовал и сказал ей: «Если Вы будете идти мне навстречу, прислушиваться к моим советам, я Вам помогу, а если нет, то я больше к Вам не приду». Она удивилась и сказала: «Как не придете?»

Он ответил: «Вот так».

И после этого она часто ему звонила, просила помощи в трудоустройстве, приглашала, чтобы я проверил ее жилищно-бытовые условия. Она исправилась, трудоустроилась, и у нее сложилось положительное отношение к полиции.

Сценарий конфликтной ситуации

В отдел № 1 города N приходит новый сотрудник Васильев с высшим юридическим образованием и стажем работы в ОВД около 15 лет в должности УУП на прием к начальнику отдела. После беседы начальник берет его на работу и обещает в дальнейшем повысить его по должности до заместителя на-

чальника ОУУП.

Вновь принятый сотрудник с воодушевлением приступает к работе, проявляя высокую работоспособность и добросовестность. Руководство увеличивает нагрузку, но и с этим энергичный сотрудник справляется.

Спустя некоторое время к начальнику на прием приходит Беркутов, который является его родственником со стороны жены, и заявляет, что его должность в отделе заместителя начальника ОУУП в соседнем городе Б. сокращают, и ему до пенсии 2 года. Начальник отдела, исходя из родственных связей, конечно, предлагает ему должность в своем отделе, при этом обещает в кратчайшие сроки уволить на пенсию занимающего данную должность сотрудника Курочкина. Вызвав Курочкина, начальник проводит с ним беседу и говорит, что Курочкин достаточно поработал в ОВД и ему пора на заслуженный отдых. Курочкин не согласен, говорит, что хотел бы еще поработать, но начальник настойчив, и в его словах проскальзывают нотки угрозы. Курочкин соглашается уйти в отпуск и уволиться на пенсию по выслуге лет.

Придя в кабинет ОУУП, Курочкин рассказывает о данной ситуации коллегам. УУП Васильев очень рад, что, наконец-то, начальник отдела оценил его работоспособность, рассказывает всем, что при переводе начальник отдела обещал ему повышение. Об этом узнает старший УУП Воронин, который около 2-х лет стоит в резерве на эту должность. Воронин и Васильев вступили в конфликтную ситуацию.

При данной конфликтной ситуации присутствует кадровик Сумочкин, он на стороне Воронина. Воронин просит его посодействовать и походатайствовать перед начальником отдела. Сумочкин приходит к начальнику отдела с делом резервиста Воронина. Между начальником отдела и Сумочкиным возникает словесная перепалка. Кадровик пытается доказать начальнику, что перевод должен осуществляться только по резерву, но начальник отдела стоит на своем и говорит, что на должность заместителя начальника ОУУП у него есть свой человек, просит Сумочкина заниматься своими должностными обязанностями и не вмешиваться в его решение. В это время УУП Васильев радостный приходит к начальнику отдела и приносит ему рапорт на перевод на должность заместителя начальника ОУУП. Начальник говорит, что Васильев торопится, что ему нужно набраться опыта. Васильев уходит ни с чем.

Спустя некоторое время родственник Беркутов звонит начальнику отдела и сообщает, что ему предложили вышестоящую должность в отделе города Б., в котором он работал, должность заместителя начальника полиции по ООП. И он остается в своем отделе.

Начальник отдела вызывает кадровика Сумочкина и поручает ему перего-

ворить с Курочкиным о том, чтобы тот остался на своей должности. Старшему УУП Воронину предлагают временную вышестоящую должность начальника отделения дознания на период отпуска по уходу за ребенком сотрудника Кузякиной. УУП Васильеву предлагают должность старшего УУП вместо Воронина.

Сценарий конфликтной ситуации

Роли:
Участковый
Начальник
Бабушка 1
Бабушка 2
Секретарша
Девушка с ребенком
«Мажор»
Жена
Муж
Условно-освобожденный
Дежурный
Режиссер и ведущий

Ведущий: в один из дней, в часы приема участкового уполномоченного полиции, в кабинет № 6 к участковому старшему лейтенанту полиции Карамелькину приходят две сердобольные бабушки.

Бабушка 1:

– «Здравствуй, внучек!»

Бабушка 2:

– «Здравствуй, внучек!»

Участковый:

– «Здравствуйте, бабулечки, слушаю вас, чем могу вам помочь».

Бабушка 1:

– «Да вот, внучек, проблема-то у нас какая: кошка соседа весь подъезд обгадила».

Бабушка 2:

– «А еще сосед-то на своем огромном сарае – машине БМВ, кажется, называется, весь вход в подъезд загородил, а ноги -то болят, не те мы уже, обойти тяжело».

Бабушка 1:

- «А еще сосед- то наш, зэк этот, музыку на всю громкость как включит,

так и спать не можем, сон- то весь пропадает».

Участковый:

- «Пишите заявление, все решим, все решим».

Врывается в кабинет девушка с ребенком, держа за ухо «мажора».

Девушка с ребенком:

- «Этот гад всю дорогу у подъезда перегородил со своим БМВ, проехать на коляске не могу, а у меня еще 3 детишек дома и вот еще одного жду».

«Мажор» подходит к участковому.

«Мажор»:

– «Братан, может, по-другому вопрос решим», - и сует деньги.

Девушка с ребенком начинает его бить сумкой и кричит:

- «Я тебе решу, гад такой!».

Участковый:

– Сядьте все, пишите заявление. Все решим, все решим».

Бабушки:

– «Вот он, мы про него говорили. Перегородил дорогу, не можем пройти».

В этот момент заходит начальник участковых, кидает на стол участковому кучу бумаг и говорит:

- «Сегодня к вечеру чтобы все было готово».

Позади него бежит секретарша и просит подписать документы, начальник на нее кричит.

Начальник с секретаршей уходят.

Далее в кабинет влетает мужчина с синяком, падая на пол, к нему подбегает его жена и начинает бить сковородой.

Жена со сковородкой:

– «Товарищ лейтенант, вот этот тунеядец, лентяй, вообще денег не приносит, пьет, гуляет, в карты играет».

Муж:

– «Врет она, все врет!».

Участковый:

– «Молчать! Сели все. Пишите заявления. Все решим, все решим».

При этом обе бабушки громко причитают с удивленными лицами.

Далее снова заходит начальник и опять кидает на стол кипу бумаг и говорит, что срок их сдачи был «вчера»… позади также бегает секретарша с пачкой документов на подпись.

Участковый хватается за голову.

Далее заходит дежурный и также начинает требовать от участкового решений по каким-то делам.

Дежурный уходит, в дверях сталкивается с условно-досрочно освобожденным (УДО).

УДО:

– «Эээээ, аккуратней, товарищ майор!»

УДО обращается к участковому:

- «Я отметиться пришел».

Все начинают возмущаться и говорят УДО:

- «Не видишь, очередь, жди!»

УДО:

– «Я не могу ждать, пиво стынет, девочки ждут (поигрывает четками)».

Бабушки:

- «Это вот он спать ночами не дает, музыку включает громко!».

УДО спорит с ними.

Участковый:

– «Тихо!!! Сядьте в очередь».

Заходит начальник с секретаршей и говорит:

- «Все сделал?»

Участковый:

– «Вот половину заканчиваю».

Начальник ругается.

Участковый:

– «Товарищ начальник, разрешите на следующий неделе в отпуск».

Начальник ругается:

– «На пенсии отдохнешь, не заслужил еще».

Все участники ситуации начинают заступаться за участкового, хвалить его, пытаются разрешить конфликт.

Сценарий конфликтной ситуации

Событие происходит в зале совещания при начальнике ОВД.

Присутствуют:

-начальник отдела;

-участковый уполномоченный полиции (УУП);

- оперативный сотрудник (ОУР);

-оперативный дежурный (ДЧ).

Начало:

-в зале присутствуют УУП, ОУР и ДЧ.

Заходит начальник.

Дежурный передает материалы начальнику, начинает зачитывать сводку. Начальник возмущается, что материалы не доработаны. В этот момент в зал заходит «алкоголик» в наручниках и говорит: «Сколько вы меня еще будете держать, я в туалет хочу» и т.п. На что ему говорят: «Жди, в туалет потом сходишь, у нас совещание». После продолжают совещаться, «алкоголик» выходит.

В зал заходит беременная женщина и говорит: «У меня украли сумку, меня ограбили. Примите меры». На что ей отвечают: «Женщина, выйдите. У нас совещание. Подождите в коридоре». Продолжают совещаться.

Заходит в зал мужчина и говорит, что у него угнали автомобиль, угонщики направились в сторону центра города. Начальник говорит: «Выйдите, сейчас примем меры». Совещание продолжается. Заходит сотрудник полиции побитый, говорит, что у него украли табельное оружие. Начальник подскакивает, начинает кричать, звонит в ДЧ и поднимает всех по тревоге.

Встает сотрудник УУП, говорит: «Товарищ начальник, необходимо решить вопрос с гражданами».

Начальник противится, но потом посылает УУП разобраться с гражданами.

Вывод:

Конфликт вызван тем, что начальник ставит служебное совещание выше обращений граждан.

Решение конфликта обеспечивают действия ответственных сотрудников.

Научное издание

Уразаева Гульнара Ильхамовна

РАЗВИТИЕ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Монография

Корректор Н.А. Климанова
Компьютерная верстка Л.А. Ризванова

Подписано в печать 01.12.2015
Формат 60х90 1/16 Усл. печ. л. 16,37 Тираж 30
Типография КЮИ МВД России
420108, г.Казань. ул. Магистральная, 35