С. А. Котова

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ

(Работа поддержана грантом РГНФ № 08-06-00467а)

Статья посвящена актуальной проблеме исследования особенностей совладания педагогов со стрессом. Содержит комплексный обзор современных представлений о механизмах психологической защиты личности. На основании исследования 230 учителей начальной школы из разных регионов выявлены доминирующие защитные реакции, показано их негативное влияние на реализацию педагогических задач.

Ключевые слова: педагог, психологические защиты, социальная адаптация.

S. Kotova

COMPARATIVE ANALYSIS USE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS PSYCHOLOGY DEFENSE MECHANISMS

This article is about the very relevant problem of teachers antistress abilities. It contains complex review of current ideas about use of personal psychology defense mechanisms. Dominating defense reactions was discovered by the researches on 230 elementary school teachers from different regions of our country. There is shown their negative influence on pedagogical tasks realization.

Keywords: teacher, psychological defenses, social adaptation.

Реформа школы требует изменения отношения учителя к процессу образования [9, 12, 13 и др.], что возможно при наличии определенной широты взглядов на себя и окружающий мир. В свою очередь, возможность воспринимать новое в значительной мере ограничивается выраженностью и структурой механизмов психологической защиты, предопределяющих, с одной стороны, устойчивость личности, с другой — ее возможности воспринимать информацию, в той или иной мере не соответствующую собственным представлениям человека. В некоторых случаях воздействие извне, умеренное для одних, становится чрезмерным для других. Тогда вместо решения проблемы, поставленной сложной ситуацией, человек закрывается от нее с помощью специальных механизмов, названных психологическими защитами.

Понятие психологической защиты личности предложено З. Фрейдом, а типы защитного поведения систематизированы его дочерью А. Фрейд [15, 16]. Согласно определению А. Фрейд, эго-защитные механизмы представляют собой двигательные и перцептивные автоматизмы, возникающие благодаря межперсональным конфликтам в детском возрасте. Следовательно, психологическая защита рассматривается в психоанализе как неосознаваемый опыт прежних эмоционально заряженных переживаний и вызванных ими автоматических реакций.

В современной науке психологические защиты рассматриваются в более широком контексте — как механизм социальной адаптации и социализации индивида к условиям социальной ситуации развития. Такой механизм адаптации помогает человеку приспособиться к жизненным ситуациям и «подогнать» каждого человека с его особенностями и своеобразием к требованиям ближнего и дальнего социального окружения [3]. В. Г. Каменская [5, 6] указывает, что психологическая защита выступает в роли особого элемента саморегулирующейся системы, чья функция состоит в разрешении интрапсихических внутренних конфликтов. Эта система позволяет субъекту сохранить набор социальных ролей, соответствующий ожиданиям и требованиям значимого окружения.

Активность системы психологических защит определяется индивидуально-типологическими особенностями человека [18]. Р. М. Грановская [2, с. 43] указывает, что «в защитных процессах участвуют все психические функции, но каждый раз может доминировать одна из них и брать на себя основную часть работы

преобразования травмирующей информации. Это могут быть эмоции, восприятие (перцептивная защита), мышление (рационализация), внимание (переключение при отрицании) и т. п.». В максимальной степени активность защит проявляется в случаях девиаций личности и характера [3; 10].

По мнению В. Г. Каменской [5], все защитные процессы можно разделить на высшие и низшие. К низшим, или примитивным, защитам, которые сформировались на ранних этапах процесса онтогенеза, относятся вытеснение, отрицание, регрессия. К промежуточным можно причислить смещение и проекцию, остальные — относятся к высшим защитам, образующимся в позднем онтогенезе, наиболее выраженном в зрелом возрасте. Необходимо отметить, что З. Фрейд [16] не проводил подобного деления, поскольку всякое защитное поведение рассматривал исключительно как негативное.

Ф. Крамер [17], анализируя онтогенез развития человека, утверждает, что наиболее распространенными способами защиты в дошкольном возрасте являются отрицание и смещение (замещение), к которым в подростковом возрасте (16–17 лет) добавляется проекция. Основой примитивных защит выступают особенности психофизиологических сенсомоторных механизмов, автоматизированных, инстинктивных реакций. С возрастом и с приобретением социального опыта на смену примитивным защитам приходят более сложные высшие защиты. С точки зрения Ф. Крамер, норма социального развития и поведения человека напрямую зависит от своевременного включения высших защит, вытесняющих примитивные защиты из репертуара способов овладения конфликтными ситуациями.

Каждый вид защитного поведения имеет свои особенности.

Отрицание — это вид психологической защиты, посредством которого отрицается некоторый причиняющий страдание опыт и/или некоторый импульс или сторона личности. Согласно психоаналитическому взгляду отрицание болезненных восприятий является обычным проявлением принципа удовольствия, осуществляющего контроль за восприятием значимой информации и ответственного за повышение порога восприятия.

Отрицание той или иной стороны психической реальности субъекта несколько сложнее, так как сопровождается расщеплением переживания и проекцией, в результате которых субъект отрицает то, что у него есть определенные чувства (особенно депрессивного характера), но утверждает, что они есть у другого. Таким образом, отрицание сводится к тому, что информация, которая может привести к конфликту, возникающему при столкновении мотивов, противоречащих основным установкам личности, или к снижению самооценки, блокируется, не имеет доступа к сознанию. Этот способ защиты вступает в действие при конфликтах любого рода, не требуя предварительного научения, и характеризуется заметным искажением восприятия действительности. Весьма часто этот способ защиты принимает форму бегства в болезнь.

Отрицание формируется еще в детстве и зачастую не позволяет человеку адекватно оценивать происходящее вокруг, но благодаря отрицанию стимулов, обусловливающих тревогу и эмоциональное напряжение, этот механизм обеспечивает относительную независимость субъекта от изменений среды и определяет оптимистическую оценку перспективы, высокую активность с продолжительной эмоциональной окраской, склонность к импровизации, стремление к широким межличностным контактам.

«При отрицании переориентируется внимание. Его направление меняется так, что человек становится особо невнимательным к сферам жизни и граням событий, которые чреваты для него неприятностями, могут его травмировать. Тем самым он превентивно (с опережением) отгораживается от них… Например, утверждение “Я верю” обозначает некоторое особое состояние психики, при котором все, что входит в конфликт с предметом веры, имеет тенденцию не восприниматься… Существующее убеждение (определившее веру), как правило, мешает человеку даже рассматривать новое. Он отвергает новые идеи, часто и не пытаясь дать такому своему поведению рационального объяснения. Любое покушение на объект почитания вызывает такую же реакцию со стороны личности, как если бы речь шла о покушении на жизнь» [2, с. 44–45].

Для понимания процессов профессиональной деформации педагогов важно, что механизм стереотипизации восприятия учащихся скорее всего связан именно с отрицанием [11]. Педагог отрицает возможность плохого поступка «любимым» учеником, отрицает существование каких-либо негативных явлений в его любимой школе и т. п.

Регрессия — это защитный механизм, посредством которого субъект избегает или стремится избежать тревоги путем возвращения к более ранней стадии развития Я. Он представляет собой замену значимой для субъекта сложной задачи, решение которой затруднено в сложившихся условиях, на более легкую. В связи с этим обедняется репертуар реализуемых субъектом поведенческих актов за счет использования им более простых или привычных стереотипов. Для регрессии характерно изменение не формы проявления активности и объектов действия, а изменения в мотивационной сфере. Регрессия — универсальный механизм, который особенно выражен при неврозах. Согласно Р. М. Грановской [1], регрессия проявляется в блокировании неприятной, нежелательной информации. Блокировка осуществляется либо при переводе информации из воспринимающей системы в память, либо при выводе из памяти в сознание.

При регрессии наряду с незрелыми детскими реакциями часто обнаруживается эгоистичное и безответственное поведение, когда субъект допускает и капризы, и истерики. Известный психолог П. Жане [14] так объяснял причины того, что человек откатывается к ранним, низшим формам поведения, когда не выдерживает напряжения, которого от него требуют высшие, взрослые формы поведения. Появляющиеся детские формы демонстративны и призваны замаскировать, заместить, отодвинуть поведение, которое человек не хочет принять и осуществить. Поэтому, согласно П. Жане, регрессия сродни замещению. Если стоящая перед человеком задача слишком трудна и он не может сохранить поведение, пристойное для взрослого, то заменяет его низшими, детскими формами или обнаруживает склонность к ритуалам или навязчивым действиям.

Психопатические личности, которым свойственны импульсивность и слабость эмоционально-волевого контроля, характеризуются актуализацией именно этого механизма защиты на общем фоне изменения мотивационно-потребностной сферы в сторону их большей упрощенности и доступности.

Компенсация — это защита, с помощью которой субъект заменяет нестерпимое для него чувство (например, чувство вины) иным, возникающим в результате не имеющих отношения к данной ситуации поступков (например, чувство превосходства). Компенсация проявляется в попытках найти подходящую замену реального или воображаемого

недостатка, дефекта нестерпимого чувства другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности. Пример компенсации: человек, который не может играть в футбол, может реализовать свое спортивное честолюбие, став выдающимся шахматистом.

Часто чувство неполноценности, чувство стыда, вызванное особенностями воспитания, некоторые люди стараются подавить посредством гиперкомпенсации. Это особенно заметно в делинквентном поведении у подростков. Множество немотивированных преступлений вызваны глубоко подавленным чувством неполноценности, которое субъект не осознает и отрицает, щеголяя своей независимостью и смелостью, демонстрируя разрушительное и агрессивное поведение. Другим проявлением компенсаторных защитных механизмов может быть ситуация преодоления фрустрирующих обстоятельств или сверхудовлетворения в других сферах. Например, физически слабый или робкий человек, неспособный ответить на угрозу расправы, находит удовлетворение в унижении обидчика с помощью изощренного ума или хитрости.

Одной из форм компенсации является бегство от травмирующей ситуации. Наиболее типичным проявлением этого механизма можно считать бегство в работу или от работы (принижение ее значимости), уход в активную общественную и политическую жизнь, а также «уход в болезнь» [3]. Люди, для которых компенсация является наиболее характерным типом психологической защиты, часто оказываются мечтателями, ищущими идеалы в различных сферах жизнедеятельности.

Реактивное образование — защита, посредством которой с неприемлемыми импульсами справляются путем направления их к противоположному стремлению. Этот вид психологической защиты нередко отождествляют с *гиперкомпенсацией*. Личность предотвращает выражение неприятных или неприемлемых для нее мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений. Временная и подчеркнутая заботливость может быть реакцией на бессердечие; жалость часто прикрывает бессознательную жестокость; застенчивость может служить защитой от демонстративного поведения; безрассудство — от робости, хвастливое чванство — от чувства неполноценности. Сознательное отношение в этих примерах является полярной противоположностью подавленных переживаний, тогда как бессознательно отвергаемый импульс продолжает существовать в своей инфантильной форме. Один из самых важных примеров реактивного образования — замена любви ненавистью или ненависти любовью [5].

Проекция — один из самых распространенных способов защиты от сложных обстоятельств. Проекция — это процесс, посредством которого специфические импульсы, желания, содержание внутренней жизни представляются расположенными в некотором внешнем по отношению к данному субъекту объекте. Таким образом, неприемлемые для «эго» свойства проецируются во вне и фактом сознания становятся уже воспринятыми из этого внешнего пространства.

Например, в структуру Я субъекта входит агрессивность, и он наделяет собственной агрессивностью окружающих, и, следовательно, может позволить себе агрессию, чтобы защититься от окружающих. Процессу проекции предшествует отрицание, т. е. человек отрицает, что он переживает такую-то эмоцию, имеет такое-то желание, но утверждает, что таковыми обладают какие-то другие люди. Наиболее распространенным примером действия проекции является пере-

несение ответственности с себя на другого, конкретного человека, который раньше вызывал неприязненные чувства [7].

Проекцию можно отнести к наиболее «злокачественным» формам защит в педагогической профессии. Постоянное использование данной защиты приводит к формированию подозрительности в структуре личности и, в конечном счете, к обострению социальных конфликтов. Человек, постоянно приписывающий другим собственные стремления, противоречащие моральным нормам, характеризуется как ханжа [2]. Можно предположить, что механизм проекции — источник возникновения жалоб на плохие условия работы, недостатки руководства, на неготовность и низкий уровень развития учащихся и т. п. Этот механизм запускает установку отрицательного восприятия окружающих. Часто возникает потребность искать и находить себе врага: самого «плохого» ученика, коллегу и пр.

Реже встречается другой вид проекции, при котором значимым лицам (чаще из микросоциального окружения) приписываются позитивные, социально одобряемые чувства, мысли или действия, которые способны возвысить. Например, учитель, не проявивший особых способностей в профессиональной деятельности, склонен наделять любимого ученика талантом именно в этой области, неосознанно возвышая тем самым и себя («победителю ученику от побежденного учителя»).

Замещение — это распространенная защитная реакция, которая состоит в разрядке подавляемых чувств (как правило, чувства враждебности). При этом чувства направляются на объект, менее опасный или более доступный, чем тот, который вызвал отрицательные эмоции. Например, ненависть может быть переведена с человека, проявление ненависти по отношению к которому может вызвать проблемы, на любого другого, кто более слаб и не сможет адекватно ответить. Замещение разряжает напряжение, созданное недоступной потребностью, но не приводит к желаемой цели. Когда человеку не удается выполнить действие, необходимое для достижения поставленной перед ним цели, он иногда совершает первое попавшееся бессмысленное движение, дающее какую-то разрядку внутреннему напряжению, к примеру, хлопает с досадой ладонью по столу. Замещающая деятельность может отличаться от исходной изменением формы активности, например, побуждение к убийству может быть высвобождено посредством безличного деструктивного поведения (например, рубкой дров), а также переходом активности в иной план (например, от предметно-практического осуществления в плоскость фантазии). Многие авторы, вслед за З. Фрейдом, считают замещение не частным защитным или компенсаторным механизмом, а базовым способом функционирования бессознательного.

Бывает, что учитель, чьими результатами недовольна администрация, переносит свои отрицательные переживания на ученический коллектив, делая его или отдельного ученика «козлом отпущения». Р. М. Грановская [1] отмечает, что наиболее типичными примерами замещения являются следующие: при невозможности побить обидчика возникает стремление оскорбить его; исчерпав аргументы в споре, человек приходит в ярость и срывается на крик.

Еще одной формой данного механизма выступает замещающая любовь, обращенная к новому объекту — к приемному ребенку, к отдельному ученику класса. Эта отчужденная форма любви служит средством, облегчающим боль, вызванную одиночеством или другими проблемами.

Интеллектуализация — близкий к рационализации способ психологической

защиты, заключающийся в изменении несовместимых с ценностями и установками мотиваций при помощи логических манипуляций. Приверженность определенным ценностям и установкам даже при наличии явных доказательств в пользу противоположных установок характерна для использования интеллектуализации [4]. Так, действие *интеллектуализации* проявляется в основанном на фактах чрезмерно «умственном» способе преодоления конфликтной или фрустрирующей ситуации без переживаний. При *рационализации* личность создает логические (псевдоразумные), но благовидные обоснования своего или чужого поведения, действий или переживаний, вызванных причинами, которые она (личность) не может признать из-за угрозы потери самоуважения. При этом способе защиты нередко наблюдаются очевидные попытки снизить ценность недоступного для личности опыта. Так, оказавшись в ситуации конфликта, человек защищает себя от его негативного действия путем снижения значимости для себя и других причин, вызвавших этот конфликт или психотравмирующую ситуацию. В шкалу интеллектуализации — рационализации авторами была включена и *сублимация* как механизм психологической защиты, при котором вытесненные желания и чувства гипертрофированно компенсируются другими, соответствующими высшим социальным ценностям, исповедуемым личностью.

При доминировании интеллектуализации внешними качествами являются ответственность, старательность, добросовестность, самоконтроль, склонность к анализу, основательность, дисциплинированность и индивидуализм.

Подавление — защитный механизм, который проявляется в блокировании неприятной, нежелательной информации либо при ее переводе из воспринимающей системы в память, либо при выводе из памяти в сознание. Если человек усилием воли старается нечто подавить, забыть о чем-то пережитом или мысленно отталкивает это от себя, устраняя намерение, то соответствующие психические акты деформируются. Возникающая деформация приводит к диссоциации следов в памяти, то есть к разделению их на разрешенные к произвольному вспоминанию и не разрешенные. Поэтому подавление и обнаруживается в разрывном характере воспоминаний — из общей картины прошлых событий что-то оказывается запрещенным к воспроизведению.

З. Фрейд считал этот механизм главным способом защиты инфантильного «Я», не способного сопротивляться соблазну. Важно, что различные эмоциональные переживания подавляются с разной интенсивностью. Чем значимее переживание, тем мощнее процесс подавления. Поскольку подавление воздействует на информацию, когда она уже продвинулась до системы памяти, то эта информация успевает обрасти физиологическими (вегетативными) компонентами. Эти симптомы в символической форме отражают связь между реальным поведением и подавленной информацией. Если удастся создать условия для осознания причин конфликта, то он поддается управлению. Его можно ослабить или вовсе нейтрализовать с помощью мыслительной деятельности, направленной на перестройку иерархии личностных ценностей [1, с. 293–295].

Таким образом, психологическая защита функционирует на неосознаваемом уровне с привлечением различной информации из долгосрочной памяти. Ее функционирование обеспечивает сохранение устойчивости личности. Вытесненные (подавленные) импульсы, не находя разрешения в поведении, тем не менее сохраняют свои эмоциональные и психовегетативные компоненты. Например, типична ситуация, когда содержа-

тельная сторона психотравмирующей ситуации не осознается и человек вытесняет сам факт какого-либо неблаговидного поступка, но интрапсихический конфликт сохраняется, а вызванное им эмоциональное напряжение субъективно воспринимается как внешне не мотивированная тревога. Именно поэтому вытесненные влечения могут проявляться в невротических и психофизиологических симптомах. Как показывают исследования и клинический опыт, наиболее часто вытесняются свойства, личностные качества и поступки, не делающие личность привлекательной в собственных глазах и в глазах других, например, завистливость, недоброжелательность, неблагодарность и т. п. Следует подчеркнуть, что психотравмирующие обстоятельства или нежелательная информация действительно вытесняются из сознания человека, хотя внешне это может выглядеть как активное противодействие воспоминаниям и самоанализу.

Стрессогенность педагогической работы в школе рассматривается во многих работах (В. А. Абабков, М. Перре, 2004; В. А. Бодров, 2006; М. Н. Миронова, 1998; Л. Н. Захарова и др., 1994; В. И. Кабрин, 2000 и др.) и не вызывает сомнений. По мнению большинства исследователей в области психологии труда, профессию учителя относят к категории «риска» как наиболее, по сравнению с другими профессиями, подверженную психической деформации и эмоциональному выгоранию в результате продолжительного стрессогенного воздействия межличностных коммуникаций. Педагог постоянно включен в разнообразные быстро меняющиеся социальные ситуации, на которые должен мобильно и конструктивно реагировать. Кроме того, при встрече с непредвиденными обстоятельствами он должен думать, в первую очередь, о том, как разрешить проблему с наименьшими последствиями для детей, которые находятся под его ответственностью. При этом общество развивается таким образом, что педагогическая деятельность не становится более спокойной, а, напротив, приобретает все новые и новые характеристики, имеющие потенциальную опасность, обусловленную, в том числе и террористической деятельностью. Особенно это значимо в условиях начальной ступени образования, где ответственность педагога за жизнь и здоровье детей крайне высока. Ранее мы показали, что более распространенной среди учителей начальных классов является эмоциоцентрированный, а не проблемно-центрированный копинг [8].

Эмоциоцентрированный копинг состоит в том, что человек в стрессовой ситуации сосредоточивается не на решении возникшей проблемы, а исключительно на собственных чувствах. Эта неадекватная стратегия объясняется нами тем, что эмоциональность, позволяющая учителю создавать теплые отношения с учениками, в стрессовой ситуации проявляет свою отрицательную сторону. Можно предположить, что при таком способе разрешения конфликтных ситуаций возможны и особые формы соотношений различных видов защитного поведения.

Эта проблема становится особенно актуальной в период кризиса развития общества, когда социально-экономическая ситуация усложняется. Способность учителя быть адекватным в конфликтной ситуации, видеть сложную проблему со всех сторон, выстраивать и реализовывать конструктивную стратегию поведения будет способствовать эффективному обучению детей и эмоциональному климату в классе, устраивающему всех участников образовательного процесса.

Целью настоящего исследования стало выявление структуры индивидуальных защит учителей начальных классов, проживающих в различных регионах.

Необходимость рассмотрения структуры защитного поведения у учителей, проживающих в разных регионах, объясняется тем, что в разных регионах проживания кризисные явления проявляются в разной мере, что может отражаться на специфике работы педагога, характере его реакций на сложные социальные ситуации.

В исследовании приняли участие 230 учителей начального образования (женщины от 25 до 65 лет с педагогическим стажем от двух до 40 лет) из разных географических регионов. Это были слушатели курсов повышения квалификации для педагогов из Литвы и Латвии (48 человек), из г. Абакана (Хакассия) (68 человек), из Санкт-Петербурга (82 человека) и Ленинградской области (32 человека).

Диагностическая работа проводилась с использованием теста «Индекс жизненного стиля» (опросник Плутчика—Келлермана—Конте), направленный на изучение диапазона защитных механизмов [3]. Оценивалась выраженность каждой из восьми защит (отрицание, подавление, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивное образование) и общая напряженность защит.

Статистические вычисления были выполнены на базе статистического пакета Statistica 6.0.

Статистический анализ не выявил различий, связанных с географическим местоположением. Это означает, что защитное поведение и структура защит определяются не внешними социально-экономическими условиями, различными в разных регионах, а внутренними типическими характеристиками педагогов, обусловленными особенностями как профессионального формирования, так и самого школьного процесса обучения, который до сих пор единообразен и в России, и в странах Прибалтики. Профессиональное становление исследуемых педагогов проходило в сходных социокультурных условиях единого Советского государства. Возможно, что более масштабные кросс-культурные исследования, охватывающие более разноплановые и культурно отдаленные регионы, могут внести большую ясность по первоначально выдвинутой гипотезе.

Выраженность психологических защит педагогов представлена в табл. 1. Она также демонстрирует отсутствие межрегиональных различий в стратегиях учителей.

Таблица 1

Выраженность психологических защит педагогов начальной школы

Категория испытуемых	Общая напряженность защит	Виды психологических защит							
		Отрицание	Подавление	Регрессия	Компенсация	Проекция	Замещение	Интеллектуализация	Реактивные образования
Все	58,03± 12,85	72,89± 20,80	38,14± 26,76	59,20± 26,49	64,60± 26,51	47,76± 28,13	46,98± 22,61	51,63± 23,96	83,08± 22,19
Прибалтика	57,46 ± 10,85	68,14± 24,11	34,49± 24,6	62,20± 24,21	67,20± 22,37	50,67± 26,29	45,95± 21,16	44,79± 23,45	86,28± 19,42
Абакан	59,86 ± 12,28	76,72± 18,53	43,46± 27,65	55,37± 27,88	64,30± 24,52	49,24± 26,85	47,60± 22,50	58,03± 24,56	85,47± 20,14
С.-Петербург и Лен. область	56,34 ± 14,50	72,08± 20,23	35,03± 26,70	61,20± 26,4	63,17± 30,98	44,25± 30,58	47,03± 24,19	49,53± 22,32	78,44± 25,40

Из данных, представленных в табл. 1, обращает на себя внимание факт высокой общей напряженности защит у всех педагогов по сравнению с выборками, описанными в литературе [7; 10 и др.]. Указанный признак отражает психическую стабильность выборки в целом, показывая значимые изменения эмоционального фона и затруднения в социальной адаптации [5]. Наши результаты свидетельствует о чрезмерном давлении, оказываемом современным социумом на личность педагога. Значимые различия между региональными выборками не выявлены, хотя можно отметить тенденцию к росту общей напряженности защит у педагогов г. Абакана, что объяснимо, поскольку экономическая ситуация в Сибири наиболее тяжелая по сравнению с другими регионами, в которых производилась оценка психологических защит педагогов.

Иерархическая структура защитных механизмов представлена на рис. 1.

Наиболее выраженной является защита высшего уровня — реактивные образования и примитивная — отрицание. Вторым эшелоном представлена также пара защит: защита высшего уровня — компенсация и примитивного — регрессии. Далее следует интеллектуализация.

Это удивительное сочетание примитивных и высших защит и формирует неэффективное поведение, при котором у взрослого человека неожиданно оказываются выражены детские формы защиты своей личности. Эти данные согласуются с уже отмеченной нами другой характеристикой учителя — с наличием эмоциоцентрированного копинга.

Особенность поведения в норме при использовании регрессии в качестве одной из ведущих защит состоит в слабохарактерности, податливости влиянию окружающих, во внушаемости, в лёгкой смене настроения, в плаксивости, в специфической «детской» мимике и речи, в непереносимости одиночества, в потребности в утешении, в импульсивности. Из возможных девиаций поведения отмечается инфантилизм, конформизм, приспособленчество.

Наряду с регрессией 41% испытуемых использует в качестве ведущей психологической защиты интеллектуализацию, формирующуюся в юношеском возрасте. Данная защита — одна из самых эффективных, она построена на активном использовании специфических особенностей мышления.

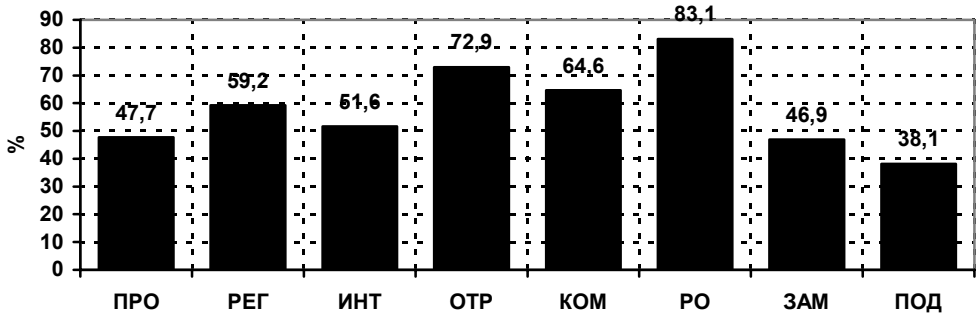

Рис. 1. Особенности выраженности психологических защитных механизмов (%) у педагогов начальной школы

Обозначения: ПРО — проекция; РЕГ — регрессия; ИНТ — интеллектуализация; ОТР — отрицание; КОМ — компенсация; РО — реактивное образование; ЗАМ — замещение; ПОД — подавление

В то же время необходимо отметить, что примитивные эго-защиты — замещение и вытеснение у учителей хотя и находятся на последних местах в общей системе психологических защит, но, тем не менее, используются. Особенности поведения, характера, личности в целом, тесно связанные с интенсивным использованием указанных защит, могут отрицательно повлиять на последующую профессиональную деятельность по специальности, на социальную адаптацию и межличностные взаимоотношения.

Проекция (защита, наиболее полно представленная в подростковом, юношеском возрасте) у учителей выражена слабо, что свидетельствует об относительной зрелости поведения людей, посвятивших себя преподаванию в начальной школе.

При помощи факторного анализа (метод главных компонент, корреляционная матрица, без вращения факторов) из рассмотренных восьми видов психологической защиты были выявлены три наиболее информативных ортогональных фактора, объясняемых 61% суммарной дисперсией признаков. Для интерпретации используем самые значимые ($p < 10^{-6}$) коэффициенты корреляции между факторами и уровнями психологических защит (табл. 2). Первый фактор (внешний), объясняющий 29% дисперсии, может рассматриваться как защитный комплекс, направленный вовне, включающий сочетание следующих защит: компенсацию, проекцию, регрессию, замещение и реактивные образования. Второй фактор может быть назван фактором рациональной психологической защиты, поскольку он определяется тем, насколько велико преобладание интеллектуальной формы над отрицанием и регрессией (19%). Третий фактор, объясняющий 13% суммарной дисперсии, включает с высоким весом механизм вытеснения, а потому может быть назван подавляющим.

Таблица 2

Корреляции между факторами и уровнями психологических защит

Вид психологической защиты	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Отрицание	0,209	–0,655	0,063
Вытеснение	0,245	0,144	0,893
Регрессия	0,625	–0,571	–0,012
Компенсация	0,670	0,137	–0,247
Проекция	0,663	0,166	0,079
Замещение	0,678	–0,417	0,017
Интеллектуализация	0,310	0,682	0,270
Реактивное образование	0,587	0,214	–0,351
Вклад в общую дисперсию	29%	19%	13%

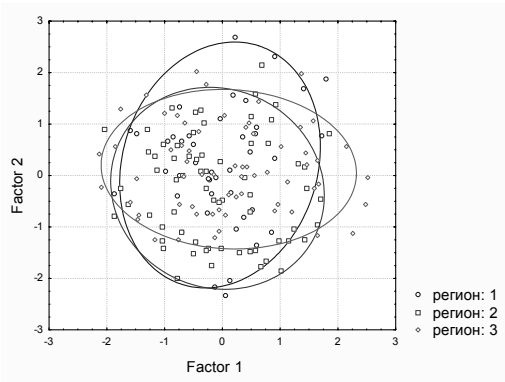

Рис. 2. Значения первого и второго факторов для представителей разных регионов

На рис. 2 представлены значения первого и второго факторов у учителей из трех регионов. По первому фактору значимого различия между регионами не наблюдалось. Между учителями из Прибалтики и Абакана выявлено значимое различие по значениям второго, интеллектуального, фактора, 0,2 ± 1,1 и –0,25 ± ±1,0 соответственно, $p < 0,03$, и третьего фактора (подавление), –0,26 ± 0,8 и 0,22 ± 1,0 соответственно, $p < 0,01$. Используя другой метод статистического анализа — пошаговый дискриминантный — можно показать, что с вероятностью правильной классификации 0,64 преобладание интеллектуализации над вытеснением, компенсацией и отрицанием дает возможность отличать учителя из Прибалтики от учителя из Абакана. Следовательно, учителя из Абакана используют более примитивные защиты.

Корреляции между возрастом и факторами не обнаружено. Это свидетельствует о том, что выделенные защитные образования — это устойчивые индивидуально-типологические характеристики.

Проведенное исследование показывает, насколько в сложных условиях профессиональной деятельности оказались учителя, насколько труден для них процесс совладания с современными реалиями жизни, насколько искажается ход их самореализации, который не может не сказываться на воспитанниках.

На основании полученных результатов можно глубже понять причины раннего «эмоционального выгорания», характерного для современных педагогов; прогнозировать профессиональные риски, целенаправленно разрабатывать и внедрять специальные программы в структуру подготовки и переподготовки педагогических кадров по совладанию с профессиональными стрессами, по преодолению негативных последствий реакций эмоциоцентрированного копинга, выработки поведения, ориентированного на проблемоцентрированный копинг.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Грановская Р. М.* Элементы практической психологии. СПб., 1997.
2. *Грановская Р. М.*, Никольская И. М. Защита личности: психологические механизмы. СПб.: Знание, 1999. С. 41.
3. Диагностика типологий психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышева, Е. Б. Клубовой и др.) / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии. 2002. С. 444–452.
4. *Каменская В. Г.* Психология общения. Структура системы эго-защитных процессов в онтогенезе поведения. СПб., 1993.
5. *Каменская В. Г.* Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта. СПб., 1999.
6. *Каменская В. Г.* Социально-психологические основы управленческой деятельности. СПб., 2002.
7. *Каменская В. Г , Зверева С. В.* Возрастные и гендерные особенности системы психологических защит (на примере подростково-юношеской выборки) // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 4. С. 77–88.
8. *Котова С. А.* Индивидуальные характеристики педагога начальной школы, влияющие на его копинг-стратегии // Сибирский психологический журнал. Томск, 2009. № 31. С. 23–26.
9. *Левитес Д. Г.* Цели и смыслы отечественного школьного образования (о парадигмальном кризисе в отечественной педагогической науке) // Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы. М., 2009. Т. 1. С. 270–278.
10. *Мазурова Л. В., Стоянова И. Я., Бохан Н. А.* Особенности адаптивно-защитного стиля у женщин с семейной созависимостью и алкогольной зависимостью // Сибирский психологический журнал. 2009. № 31. С. 33–35.

11. *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 320 с.

12. *Плахотник О. В.* Тенденции и цели развития системы высшего образования как одна из проблем современности // Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы. М., 2009. Т. 1. С. 5–14.

13. *Рысбеков Т. З.* Новая школа и новое качество педагогического образования // Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы. М., 2009. Т. 1. С. 197–201.

14. *Ушаков Г. К.* Пограничные нервно-психические расстройства. М., 1987.

15. *Фрейд А.* Психология Я и защитные механизмы. М., 1993.

16. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции. М.: Наука, 1989.

17. *Cramer Ph.* Evidence for change in children's use of defense mechanisms // Journal of personality. 1997. V. 65. № 2. P. 233–249.

18. *Plutchik R., Kellerman H., Conte H.* A structural theory of ego defenses and emotion // Emotions in personality and psychopathology. 1979. P. 123–156.

REFERENCES

1. *Granovskaja R. M.* Elementy prakticheskoj psihologii. SPb., 1997.

2. *Granovskaja R. M., Nikol'skaja I. M.* Zashhita lichnosti: psihologicheskie mehanizmy. SPb.: Znanie, 1999. S. 41.

3. Diagnostika tipologij psihologicheskoj zashhity (R. Plutchik v adaptacii L. I. Vassermana, O. F. Erysheva, E. B. Klubovoj i dr.) / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manujlov. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp. M.: Izd-vo Instituta psihoterapii. 2002. C. 444–452

4. *Kamenskaja V. G.* Psihologija obshhenija. Struktura sistemy jego-zashhitnyh processov v ontogeneze povedenija. SPb., 1993

5. *Kamenskaja V. G.* Psihologicheskaja zashhita i motivacija v strukture konflikta. SPb., 1999.

6. *Kamenskaja V. G.* Social'no-psihologicheskie osnovy upravlencheskoj dejatel'nosti. SPb., 2002.

7. *Kamenskaja V. G., Zvereva S. V.* Vozrastnye i gendernye osobennosti sistemy psihologicheskih zashhit (na primere podrostkovo-junosheskoj vyborki) // Psihologicheskij zhurnal. 2005. T. 26. № 4. S. 77–88.

8. *Kotova S. A.* Individual'nye harakteristiki pedagoga nachal'noj shkoly, vlijajushhie na ego koping-strategii // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. Tomsk. 2009. № 31. S. 23–26.

9. *Levites D. G.* Celi i smysly otechestvennogo shkol'nogo obrazovanija (o paradigmal'nom krizise v otechestvennoj pedagogicheskoj nauke) // Puti, sredstva, vozmozhnosti modernizacii obrazovatel'noj sistemy. M., 2009. T. 1. S. 270–278.

10. *Mazurova L. V., Stojanova I. Ja., Bohan N. A.* Osobennosti adaptivno-zashhitnogo stilja u zhenshhin s semejnoj sozavisimost'ju i alkogol'noj zavisimost'ju // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2009. № 31. S. 33–35.

11. *Mitina L. M.* Psihologija truda i professional'nogo razvitija uchitelja. M.: Izd. centr «Akademija», 2004. 320 s.

12. *Plahotnik O. V.* Tendencii i celi razvitija sistemy vysshego obrazovanija kak odna iz problem sovremennosti // Puti, sredstva, vozmozhnosti modernizacii obrazovatel'noj sistemy. M., 2009. T. 1. S. 5–14.

13. *Rysbekov T. Z.* Novaja shkola i novoe kachestvo pedagogicheskogo obrazovanija // Puti, sredstva, vozmozhnosti modernizacii obrazovatel'noj sistemy. M., 2009. T. 1. S. 197–201.

14. *Ushakov G. K.* Pogranichnye nervno-psihicheskie rasstrojstva. M., 1987.

15. *Frejd A.* Psihologija Ja i zashhitnye mehanizmy. M., 1993.

16. *Frejd Z.* Vvedenie v psihoanaliz: Lekcii. M.: Nauka, 1989.

17. *Cramer Ph.* Evidence for change in children's use of defense mechanisms // Journal of personality. 1997. V. 65. № 2. P. 233–249.

18. *Plutchik R., Kellerman H., Conte H.* A structural theory of ego defenses and emotion // Emotions in personality and psychopathology. 1979. P. 123–156.