

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»

На правах рукописи

ПЕТРОВА Анна Геннадьевна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ**

Специальность 19.00.03 – психология труда, инженерная
психология, эргономика (психологические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата психологических наук



Научный руководитель —
доктор психологических наук, профессор
Субботина Лариса Юрьевна

Ярославль – 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ.....	14
1.1. Феномен психологической защиты в отечественной и зарубежной психологии.....	14
1.2. Система психологической защиты. Понятие о защитных механизмах и копинг – стратегиях. Характеристика защитных механизмов и копинг – стратегий.....	24
1.3. Личностная детерминация психологической защиты и её значение в профессиональной деятельности педагогов-психологов	37
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ..	51
2.1. Определение понятия профессионализации. Этапы профессионализации. Кризисы профессионального развития	51
2.2. Подходы к изучению профессионально важных качеств и деятельности педагога-психолога	61
2.3. Критерии профессионализации педагога-психолога.....	75
ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ	83
3.1. Организация и методы эмпирического исследования.....	83
3.2. Организованность и специфика профессионально важных качеств педагогов-психологов, находящихся на различных этапах профессионализации	90
3.2.1. Анализ организованности и специфика профессионально важных качеств педагогов-психологов на этапе профессиональной адаптации	91
3.2.2. Анализ организованности и специфика профессионально важных качеств педагогов-психологов на этапе первичной профессионализации.....	104
3.2.3. Анализ организованности и специфика профессионально важных качеств в группе педагогов-психологов на этапе вторичной профессионализации.....	120
3.2.4. Анализ организованности и специфика профессионально важных качеств педагогов-психологов на этапе профессионального мастерства	137
3.3. Динамические преобразования профессионально важных качеств педагогов-психологов, находящихся на различных этапах профессионализации	154

3.3.1. Анализ динамики профессионально важных качеств в процессе профессионализации.....	156
3.3.2. Сравнение моделей защитного поведения в процессе профессионализации.....	183
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	195
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	201
ПРИЛОЖЕНИЯ	218

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время в России происходит модернизация системы образования, ключевым моментом которой является внедрение новых стандартов. Они определяют новые требования как к содержанию и условиям, так и к результатам реализации образовательных программ. Введение новых образовательных стандартов, безусловно, затрагивает всех участников образовательного процесса: руководителей, педагогов, методистов, педагогов-психологов, детей и родителей.

При внедрении и реализации новых образовательных стандартов большой акцент делается на участии педагогов-психологов. По словам И.В. Дубровиной, «В образовательных стандартах второго поколения психологическая составляющая является основой новых подходов к обучению и воспитанию детей» [143, с. 13]. Впервые в документе такого уровня сформулирован запрос на психологическое сопровождение системы образования. Психологам необходимо учесть это, правильно сформулировать цели работы и определить в соответствии с ними направления своей деятельности». Сама методология нового стандарта основана на системно-деятельностном подходе, а так же глубоком психолого-педагогическом понимании специфики индивидуального развития учащегося. Так, новый стандарт ориентирован не только на предметные, но и на метапредметные и личностные результаты.

Очевидно, что внедрение нового стандарта значительно повлияет на увеличение как объёма и содержания, так и социальной ответственности за результат профессиональной деятельности педагога-психолога. Таким образом, происходящая модернизация в системе образования требует от педагога-психолога не только высокого профессионализма и личностной зрелости, но и развития качеств, позволяющих в короткие сроки адаптироваться к меняющимся условиям и специфике профессиональной деятельности. Такой мощной адаптационной системой является система психологической защиты

личности, действие которой направлено на устранение или сведение к минимуму травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги. Изучение психологической защиты личности на различных этапах профессионализации делает возможным понимание глубинных процессов адаптации педагогов-психологов и позволяет осуществлять своевременную профилактику и коррекцию дезадаптивных стратегий поведения.

Исследованиям личности профессионала уделяется значительное внимание в рамках субъектно-деятельностного подхода (А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков и др.), изучается динамика профессионального развития личности (Э.Ф. Зеер, В.Е. Орёл, Ю.П. Поварёнков и др.); исследуются профессионально важные качества (ПВК) специалистов и факторы, влияющие на их формирование (М.А. Дмитриева, Е.М. Иванова, Е.А. Климов и др.), изучаются формы стрессовых состояний в профессиональной деятельности (В.А. Бодров, Л.А. Китаев-Смык; Г. Селье и др.). Основными аспектами в исследованиях личности психологов системы образования выступают: профессиональная идентичность, формирование Я – концепции, особенности рефлексивных процессов, состав ПВК и т.д. (Р. Кочунас, В.Т. Кудрявцев, М.А. Степанова, Л.П. Фальковская и др.). Таким образом, в отечественной и зарубежной литературе в основном представлены исследования единичных личностных характеристик педагогов-психологов. Однако психологическая защита личности не выступала предметом научного анализа в контексте профессионального развития педагогов-психологов и эффективной реализации профессиональных функций.

Актуальность и социальная востребованность диссертационного исследования определяется следующими противоречиями.

Отмечается увеличение потребности в психологическом сопровождении образовательного процесса, расширение психологической службы [143, с. 12]: в «Службе практической психологии образования Ярославской облас-

ти работает 707 человек, что на 57 человек больше по сравнению с прошлым отчетным периодом», усиление контроля качества оказываемых услуг, которое, в свою очередь, во многом зависит от профессионализма педагога-психолога. Но остаются малоизученными вопросы, связанные с комплексным анализом формирования системы профессионально важных качеств психологов и механизмов, сопровождающих данный процесс.

Отмечается высокая стрессогенность профессиональной деятельности педагога-психолога (А.А. Абрамова, О.А. Белобрыкина, А.А. Деркач, Е.С. Романова) как представителя субъект – субъектных видов деятельности, однако, исследования защитных систем личности профессионала малочисленны.

Важность подобных исследований определяется высокой значимостью психологической службы в целом и педагога-психолога как участника образовательного процесса, в частности, в процессе внедрения и реализации нового образовательного стандарта. Таким образом, актуальность исследуемой проблемы определяется как тенденциями развития научного знания, так и существующими потребностями в области оптимизации образовательного процесса.

Цель диссертационного исследования: исследовать систему психологической защиты личности педагогов-психологов как ПВК регуляции профессиональной деятельности на различных этапах профессионализации. Определить и описать характерные для различных этапов профессионализации модели защитного поведения педагогов-психологов.

Объект исследования – система психологической защиты личности педагогов-психологов как ПВК регуляции профессиональной деятельности.

Предмет исследования – динамические преобразования системы психологической защиты личности в структуре ПВК у педагогов-психологов на различных этапах профессионализации.

Гипотеза исследования: психологическая защита личности педагога-психолога встроена в психологическую систему деятельности на уровне ПВК, выполняя регуляционную функцию.

Общая гипотеза конкретизируется в нескольких **частных гипотезах:**

1. Система психологическая защита является структурным компонентом системы профессионально важных качеств педагогов-психологов.

2. В процессе профессионализации происходят динамические преобразования системы психологической защиты в структуре ПВК педагогов-психологов, проявляющиеся в неравномерности и гетерохронности развития отдельных компонентов психологической защиты, изменении организованности структуры психологической защиты и взаимосвязи системы психологической защиты и других составляющих структуры ПВК.

3. Система психологической защиты выполняет регуляционную функцию в структуре ПВК.

4. Для каждого этапа профессионализации педагогов-психологов характерны определенные модели защитного поведения.

Модель защитного поведения, согласно концепции Л.Ю. Субботиной, представляет собой структуру, состоящую из защитных механизмов, копинг – стратегий и регуляционных качеств личности, адаптивную к широкому диапазону вариативности внешних и внутренних условий существования личности.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой в работе поставлены следующие **задачи:**

1. Обобщить исследования феномена психологической защиты личности в педагогической и психологической профессиональной деятельности. Изучить современные подходы к проблеме профессионализации.

2. Разработать и теоретически обосновать модель ПВК педагогов-психологов с учетом регуляционной функции системы психологической защиты.

3. Исследовать психологические закономерности динамических преобразований системы психологической защиты в структуре ПВК педагога-психолога в процессе профессионализации.

4. Установить взаимосвязь между критериями профессионализации и системой психологической защиты педагогов-психологов.

5. Выявить специфические для каждого этапа модели защитного поведения педагогов-психологов.

6. Разработать рекомендации по оптимизации системы психологической защиты педагогов-психологов.

Теоретическую и методологическую основу исследования составляют положения: общепсихологического подхода к определению психологической защиты (А. Фрейд, З. Фрейд, Ф.Б. Бассин, Б.Д. Карвасарский, А.А. Налчаджан, Е.С. Романова, Е.А. Сергиенко, Л.Ю. Субботина, В.А. Штроо); системного подхода к анализу профессиональной деятельности (А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков); концепции профессионального становления личности (В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, В.Е. Орёл, Ю.П. Поварёнков, Д. Сьюпер, Д. Холланд); концепций современной психологической службы образования (Н.П. Ансимова, М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, С.В. Кривцова, Н.В. Морозова,); гуманистических теорий личности (Д. Бьюдженталь, А. Маслоу, К. Роджерс).

Методы исследования. В работе использованы общепсихологические методы проведения психологического исследования: теоретический анализ проблемы, диагностические методики, метод анализа обобщенных показателей и статистической обработки. Для исследования личностных характеристик использовались: методика измерения уровня рефлексивности личности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой, пятифакторный личностный опросник Р. МакКрае – П. Коста, опросник «Самоактуализационный тест». Для определения психологических защит использовалась методика, разработанная на кафедре психологии труда и организационной психологии

Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Для диагностики копинг-стратегий применялся опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман). С целью диагностики критериев профессионализации использовались данные указанных методик (методика измерения уровня рефлексивности личности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой), шкал методик (шкала «Самоактуализация» опросника «Самоактуализационный тест»), опросник личностной и групповой удовлетворенности работой (Н.П. Фетискин). Для обработки результатов эмпирического исследования были использованы статистические методы: корреляционный анализ (коэффициент корреляции Ч. Спирмена), проведенный в программе «STATISTICA 6.0», нахождение достоверности различий по критерию Манна – Уитни. Выявление базовых и ведущих ПВК. Анализ обобщенных показателей – индекса когерентности, индекса дифференцированности и индекса организованности структуры (по методике А.В. Карпова).

Эмпирическая база исследования. В состав выборки входят 240 человек женского пола, в возрасте 23 – 57 лет, имеющих высшее психологическое или педагогическое образование с курсами профессиональной переподготовки по специальности «Психолог». В исследовании приняли участие педагоги-психологи (г. Ярославль и Ярославская область, г. Москва) общеобразовательных учреждений, образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, дошкольных образовательных учреждений, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Научная новизна исследования:

1. Эмпирически обоснована модель профессионально важных качеств педагогов-психологов с учётом регуляционной функции системы психологической защиты. Рассмотрение психологической защиты как ПВК яв-

ляется новым взглядом на профессиональный портрет педагога-психолога как индивидуального субъекта педагогической деятельности.

2. Установлены динамические преобразования системы психологической защиты в структуре ПВК педагогов-психологов в процессе профессионализации: неравномерность и гетерохронность развития отдельных компонентов психологической защиты, увеличение организованности системы психологической защиты в структуре ПВК, а так же увеличение числа связей системы психологической защиты с другими составляющими структуры ПВК педагогов-психологов в процессе профессионализации. Таким образом, расширено понимание психологической защиты с позиций психологического анализа деятельности.

3. Эмпирически обоснованы характерные для каждого этапа профессионального развития педагогов-психологов модели защитного поведения. Среди них выявлены модели защитного поведения, способствующие и препятствующие конструктивному прохождению кризисов профессионального становления у педагогов-психологов.

Теоретическая значимость исследования. Полученные результаты расширяют представления о профессионально-психологических особенностях педагогов-психологов, о регуляционной роли системы психологической защиты личности. Результаты исследования так же расширяют сферу обобщения концепции системогенеза посредством включения в неё типичного представителя субъект – субъектных видов деятельности – педагога-психолога. Новые представления о психологической защите, как интегральном феномене субъект-субъектной деятельности в контексте профессиональной деятельности педагога-психолога выступают вкладом в развитие не только психологии труда, педагогической психологии, но и общей психологии, а также в отдельные аспекты данных дисциплин.

Практическая значимость исследования. На основании эмпирического исследования сформулированы рекомендации по оптимизации психо-

логической защиты педагогов-психологов. Полученные результаты предназначены для использования при оценке профессионально-психологических особенностей педагогов-психологов, при отборе педагогов-психологов, при составлении программ аттестации, при проведении консультационной работы с профессионалами, при составлении программ повышения квалификации для педагогов-психологов, при проведении курсов повышения квалификации для педагогов-психологов с целью повышения компетентности в вопросах преобразования психологической защиты в процессе профессионального развития, а так же для диагностики профессиональных деструкций. Раскрытие особенностей эффективных моделей защитного поведения педагогов-психологов позволяет разрабатывать программы развития и оптимизации системы психологической защиты на различных этапах профессионализации.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Система психологической защиты является сложным симптомокомплексом ПВК регуляции профессиональной деятельности педагога-психолога. Система психологической защиты в процессе профессионализации изменяется в соответствии с общепсихологической закономерностью развития ПВК неравномерности и гетерохронности, меняется структурная организация системы психологической защиты в сторону большей организованности, увеличивается число связей системы психологической защиты с другими составляющими структуры ПВК.

2. Система психологической защиты как ПВК регуляции профессиональной деятельности выполняет регуляционную функцию, имеющую свою специфику на разных этапах профессионализации. Имеется прямая связь психологической защиты с критериями профессионализации. Регуляционная функция проявляется: в организации структуры ПВК на всех этапах профессионализации, в снижении проявлений профессиональных деструкций посредством формирования соответствующих моделей защитного поведения, в

формировании эффективного в профессиональной деятельности защитного поведения.

3. Для каждого этапа профессионализации характерны модели защитного поведения, связанные с критериями профессионализации. На этапе профессиональной адаптации с критерием профессионализации связана «Эмоциональная» модель, на этапе первичной профессионализации – «Регрессионная» и «Реакционная» модели, на этапе вторичной профессионализации «Эмоционально-регрессионная», «Рациональная» и «Коммуникационная», на этапе профессионального мастерства – «Поливариативная» модель.

4. Система психологической защиты имеет определяющее значение при прохождении профессиональных кризисов. Для каждого этапа профессионального развития педагогов-психологов характерны специфические модели защитного поведения, составляющие основу конструктивного и деструктивного выходов из нормативных кризисов. В частности, конструктивный выход из кризиса профессиональных ожиданий обеспечивает «Эмоциональная модель» защитного поведения, основу деструктивного выхода составляют «Изоляционная» и «Проекционная» модели.

Достоверность и обоснованность результатов обеспечивалась всесторонним анализом проблемы при определении исходных теоретико-методологических принципов; применением апробированного методического и математического инструментария, адекватного природе изучаемого явления, целям и задачам исследования; сочетанием количественного и качественного анализа материалов; репрезентативной выборкой; статистической значимостью полученных данных, что предполагает валидность и надёжность результатов исследования.

Апробация результатов исследования. Основные положения и результаты работы обсуждались на Всероссийских научно-практических конференциях: «Системогенез учебной и профессиональной деятельности» (Ярославль, 2007, 2013), «Психология психических состояний: теория и

практика» (Казань, 2008), «Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в современной России» (Самара, 2010), Международных научно-практических конференциях «Проблемы развития личности: психологическое консультирование и психотерапия» (Рязань, 2008), «Личность в межкультурном пространстве» (Москва, 2008), «Актуальные вопросы технических, экономических и гуманитарных наук» (Георгиевск, 2013), «Наука, образование и спорт: история, современность, перспективы» (Казань – Набережные Челны, 2013), Всероссийской межвузовской научной конференции «Психологические аспекты профессионального становления» (Москва, 2009), Региональной научно-практической конференции «Современное состояние и тенденции развития психологии в регионе: научные исследования, психологическая практика, преподавание» (Владикавказ, 2009), Научной конференции «Ананьевские чтения – 2009: Современная психология: методология, парадигмы, теория» (Санкт-Петербург, 2009).

По теме диссертации опубликовано 19 научных статей и докладов, в том числе – 3 статьи в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трёх глав, основных выводов по диссертации, заключения, библиографического списка и приложений. Текст диссертации включает в себя 13 рисунков и 19 таблиц. Список литературы включает в себя 177 наименований, в т.ч. 16 – на английском языке. Общий объём диссертации – 250 страниц.

Глава 1.

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ

1.1. Феномен психологической защиты в отечественной и зарубежной психологии

В современной науке является общепризнанным фактом, что приоритет открытия и описания психологической защиты принадлежит З. Фрейду. Впервые это понятие появилось в работе **З. Фрейда** в 1894 г. «Защитные нейропсихозы» и обозначало техники борьбы личности с неприятными и невыносимыми для сознания представлениями. Задачу психологической защиты автор видел в минимизации и полном вытеснении неприятных аффектов и непереносимых для сознания мыслей и представлений [55].

Механизмы психологической защиты выступали в топографической модели личности динамической связью основных структурных компонентов. З. Фрейд выделил в структуре личности три основные взаимозависимые и часто соперничающие компонента: бессознательное (ИД), предсознательное (ЭГО), сознательное (СУПЕР-ЭГО). Взаимодействие ЭГО с СУПЕР-ЭГО через структуру ИД характеризуется противоборством и конфликтностью социальных норм и личностных влечений. Анализируя борьбу между ИД, ЭГО и СУПЕР-ЭГО, З. Фрейд вводит понятие «защитный механизм» для обозначения любых техник, которые ЭГО использует в конфликтах между либидо и цензурой. В основе формирования, проявления, активизации защитных механизмов лежит тревога. Основная функция тревоги – помочь человеку избежать проявления у себя недопустимых инстинктивных импульсов.

По З. Фрейду, переживания, имевшие место в прошлом, травмирующие воспоминания не уничтожаются из сознания, а вытесняются в подсознание, где продолжают оказывать влияние на человека. Когда вытесненные идеи пытаются актуализоваться на сознательном уровне, они могут снова вызвать тревогу, и поэтому подавляются вновь. В результате человек переживает нескончаемый подсознательный конфликт. Итак, Фрейд обозначил вытеснение как первичный механизм психологической защиты. Спустя некоторое время он выделил и другие механизмы, призванные удержать запрещенные импульсы (замещение, изоляция, проекция и т.д.). З. Фрейд определял защитные механизмы ЭГО как сознательную стратегию, используемую индивидом для защиты от проявления импульсов ИД и давления со стороны СУПЕР-ЭГО. ЭГО реагирует на угрозу прорыва ИД двумя путями: блокирование выражения нежелательных импульсов; искажение нежелательных импульсов. Согласно Фрейду, все защитные механизмы обладают двумя общими характеристиками: действуют на неосознанном уровне; искажают восприятие реальности: чем более активно действуют защитные механизмы, тем более искаженную картину потребностей, страхов и стремлений они создают [154].

З. Фрейд описал ряд защитных механизмов, которые в современной психологии называются «классическими». Это вытеснение, проекция, замещение, рационализация, реактивное образование, регрессия, сублимация, отрицание. Позже этот список дополнялся исследованиями представителей психоаналитического направления (А. Адлер, Г. Салливен, А. Фрейд, К. Хорни), гуманистического (К. Роджерс), экзистенциального (Р. Мэй, Э. Эриксон). Последователи Фрейда продолжили исследования психологической защиты, развивая его идеи и разрабатывая свои. Заслугами А. Фрейда в области изучения психологической защиты стали подробная характеристика конкретных защитных механизмов, расширение определения защиты («общее обозначение всех предметов, используемых ЭГО в тех

конфликтах, которые могут привести к неврозу» [152, с. 144]), введение понятия «постоянная защита», что означает возможность переноса защит из конфликтной ситуации в повседневную жизнь, и закрепления их в виде черт характера, утверждение об адаптационном характере защитного поведения. Также А. Фрейд исследовала факторы, определяющие формирование механизмов защит у детей и описала возрастную динамику защиты. Ряд авторов [29, 55, 131] особо выделяют заслугу А. Фрейда в том, что она выделила функции психологической защиты из области интрапсихического в область экстрапсихического.

Понятие защиты нашло свое отражение в неопрейдистском подходе **К. Юнга** [146]. К психологической защите К. Юнг обращается в контексте развития личности, когда у последней возникают сложности в адаптации, что требует обращения к бессознательному, другими словами, – личность регрессирует, т.к. спускается на более низкий уровень организации личностного поведения. Исследования З. Фрейда продолжила **К. Хорни** [114, 146, 156]. Подвергая сомнению утверждения З. Фрейда о либидо и агрессии как детерминантах поведения, она говорит о врожденном чувстве беспокойства и стремлении к удовлетворению своих желаний, как основных тенденциях, движущих человеком. Защитные механизмы включаются в ситуации борющихся между собой стремлений к безопасности и удовлетворению потребностей, конфликт между которыми вызывает вытеснение. В качестве защитных механизмов при соответствующих условиях среды выступают следующие поведенческие стратегии: невротическое стремление к любви, к власти, к изоляции, к беспомощности. Таким образом, в работах К. Хорни психологическая защита приобретает больший социальный оттенок.

Своеобразное понимание связи защиты и личности представлено в оргонной психотерапии **В. Райха**. В основе его теории лежит идея преобразования движения оргонной энергии. Понятие «оргонная энергия» соответствует фрейдовскому понятию «либидо». При здоровом

функционировании оргонная энергия образует свободные потоки. Однако движение энергии может блокироваться. Это происходит тогда, когда человек не выражает свободно своих чувств, и они вытесняются в бессознательное. Защитные образования формируют броню характера как специфический профиль функционирования личности, позволяющий избегать определённых потребностей и переживаний. В. Райх в своих работах делает акцент на физиологическом проявлении защит – телесной брони (напряжение мышц, обеспечивающих выражение данной эмоции). Но для общего понимания психологической защиты важна мысль о механизме взаимовлияния личности и защит.

Столь важная тема как психологическая защита не могла остаться без внимания исследователей других психологических школ и направлений. В рамках гуманистического направления данная тематика отражена в работах А. Адлера, К. Роджерса, Ж.П. Сартра и др., в рамках экзистенциального – Р. Мэйя, В. Франкла, Э. Эриксона и др.

В отечественной психологии исследования психологической защиты начались на несколько десятилетий позже, чем на Западе. В послереволюционной России на русском языке были изданы основные труды З. Фрейда. Многие учёные вступили в идейную полемику о роли и содержательном контексте психоанализа. В 1930-е гг. психоанализ оказался в центре идейных столкновений, ассоциируясь с буржуазной идеологией. Позже, во второй половине 1980-х гг. произошло возрождение психоанализа в России. С этим периодом можно связать начало серьёзных исследований проблем психологической защиты в отечественной науке.

Приоритет в постановке проблемы психологической защиты личности принадлежит **Ф.Б. Бассину**. Он интерпретировал психологическую защиту как реально существующий психический феномен, требующий серьёзной научной проработки. В своих работах он связывает понятие защитного механизма и эксквизитной (эмоционально насыщенной) ситуации. По

мнению Ф.Б. Бассина, психологическая защита является нормальным механизмом, направленным на предотвращение расстройств поведения и физиологических процессов не только при конфликтах сознания и бессознательного, но и при столкновении осознанных, аффективно насыщенных установок. Он относит к психозащитным механизмам создание более широкой в смысловом отношении установки, которая направлена на нейтрализацию аффективно насыщенной установки.

А.А. Налчаджян рассматривает защитные механизмы как психологический феномен в контексте понимания адаптивных психических процессов личности, которые осуществляются в различных фрустрирующих ситуациях [88]. По мнению автора, защитные механизмы возникают в ситуации фрустрации, при активизации сходных ситуаций могут закрепляться в психике и актуализироваться, обеспечивая тем самым адаптацию личности. Процесс использования личностью защит автор называет «защитно-адаптивным» или «защитным». А.А. Налчаджян утверждает, что защитные механизмы используются в иных адаптивных процессах. Фактически автор не делает принципиального различия между защитными механизмами и поведением людей во фрустрирующих ситуациях, предполагая, что изучение реакций фрустрации даёт достаточно полную картину проявления защитных механизмов.

Похожее понимание психологической защиты прослеживается в работах **Ф.Б. Березина** [11]. По его мнению, задача защитных механизмов заключается в снижении тревоги, а для их действия необходимы внешний или внутренний фактор, вызывающий психическое напряжение. Психологическую защиту он определяет как процесс «интрапсихической адаптации» и выделяет четыре типа защитных механизмов в зависимости от этапа защиты: препятствующие опознаванию факторов, вызывающих тревогу, или самой тревоги (отрицание, вытеснение); позволяющие фиксировать тревогу на определённых стимулах (фиксация тревоги);

снижающие уровень побуждений (обесценивание исходных потребностей); устраняющие тревогу или модифицирующие ее интерпретацию за счёт формирования устойчивых концепций (концептуализация). Автор предлагает общую схему поведения человека в связи с фрустрацией, одним из вариантов которой может быть рассогласование в системе «субъект труда – профессиональная среда». По этой схеме вариантами поведенческих защит являются изменение ситуации, уход из ситуации, паника, психологическая защита.

По мнению **Р.М. Грановской** и **И.М. Никольской** [93], защитные механизмы начинают действовать тогда, когда достижение поставленной цели нормальными способами невозможно. Опыт человека, несовместимый с его представлениями о себе, имеет тенденцию не допускаться к сознанию: происходит либо искажение воспринятого, либо его отрицание, либо забывание. Влияние защит проявляется также и при взаимоотношениях человека с группой, коллективом. Таким образом, психологическая защита рассматривается авторами как специальная регулятивная система стабилизации личности, функцией которой является ограждение сферы сознания от негативных, травмирующих личность переживаний.

Методологический анализ психологической защиты был осуществлён **Ф.Е. Василюком** [21]. Автор предложил полное описание критических ситуаций (стресс, фрустрация, конфликт, кризис), а также процесс переживания, определив целевую детерминацию переживания и факторы «успешности» переживания. В своей работе Ф.Е. Василюк определяет защитные механизмы следующим образом: «защитные процессы стремятся избавить индивида от рассогласованности побуждений и амбивалентности чувств, предохранить его от осознания нежелательных или болезненных содержаний и, главное, устранить тревогу и напряженность. Однако средства достижения этих целей, т.е. сами защитные механизмы, представлены ригидными, автоматическими, вынужденными, произвольными и неосознаваемыми про-

цессами, действующими нереалистически, без учета целостной ситуации и долгосрочной перспективы. Неудивительно, что цели психологической защиты, если и достигаются, то ценой объективной дезинтеграции поведения, ценой уступок, регрессии, самообмана или даже невроза» [21, с. 78].

Значительный вклад в исследование феномена психологической защиты принадлежит **Л.Ю. Субботиной** [146]. Автором впервые был использован научный анализ феномена психологической защиты, основанный на принципах системности, личностного подхода и принципа регулятивности. Л.Ю. Субботиной разработана теоретическая модель психологической защиты, имеющая структурно-уровневое строение, системообразующим вектором которой выступает «тревожность – адаптация». Автором осуществлен подробный анализ феномена с точки зрения категории свойства и состояния, а также уникальные исследования психологической защиты в различных профессиональных сферах.

В настоящее время в литературе наблюдается тенденция к расширению понятия психологической защиты. Так некоторые авторы (Р.М. Грановская, Г.В. Грачёв, Л.Ю. Субботина, В. Штроо) рассматривают психологическую защиту как «сложную многоуровневую систему социальных, социально-психологических и индивидуально-личностных механизмов, образований и форм поведения, которая должна обеспечить безопасность человека в обществе, его психологическую защищенность» [30, с. 173]. Предпосылками такого понимания психологической защиты была идея о том, что одним из определяющих факторов развития защитных механизмов индивида является взаимодействие с другими людьми. С усложнением сети межличностных взаимоотношений, а также с изменением их характера происходит определенная модификация защитной сферы личности [30].

Таким образом, развитие представлений о психологической защите в социальном контексте идёт в следующих направлениях [30].

1. Определение предмета или объекта защиты. В качестве объекта психологической защиты может выступать любой социальный субъект различного уровня сложности (государство, общество, социальные организации, группы и объединения людей, семья, отдельный человек). В качестве предмета защиты рассматривается психика человека в целом или какая-либо психическая структура (самооценка, самоуважение, представление о себе, Я – концепция, способы поведения).

2. Определение источников угрозы, которые могут быть внешние и внутренние. Внешние – представляющие опасность для личности действия отдельных лиц, организаций, объединений и т.д. Внутренние (с ними связано большинство исследований по проблеме психологической защиты) – разнообразные травмирующие эмоциональные переживания человека, которые могут быть вызваны внутренним конфликтом, фрустрацией какой-либо потребности.

3. Определение средств психологической защиты. В средства психологической защиты входят механизмы внутриличностной защиты, знания, умения, навыки, использование которых реализует определенные формы защитного поведения.

4. Определение субъектов защиты. В рамках исследований по групповой работе авторы [2, 30, 140, 146] указывают, что субъектом психологической защиты может быть не только индивид, но и группа (феномен групповой защиты). Причем, принадлежность к группе нередко способствует изменению уже имеющихся индивидуальных защитных симптомокомплексов.

В рамках психотерапии и индивидуального консультирования изучение феномена психологической защиты связано с выявлением и описанием проявлений тех или иных форм защит [29, 55, 93, 131], определением связи типа личности с выбором того или иного способа, стиля защитного поведения (В.П. Руднев) [132]. Большой практический интерес имеют работы, связан-

ные с исследованием специфики психологической защиты у представителей различных профессий, социальных групп [68, 139, 146, 160].

Таким образом, термин «психологическая защита» уже давно вышел за пределы первоначального понимания, традиционно сложившегося в представлениях психоаналитического направления. Широкий спектр анализа позволяет отнести его к числу дискуссионных понятий. Но, несмотря на всё многообразие подходов к этому феномену, мы постарались объединить их с целью определения понятия психологической защиты.

Анализ литературы позволил выделить следующие подходы, в которых психологическая защита определяется как патологический феномен личности; нормальная, профилактическая психологическая защита, способствующая процессу адаптации в неблагоприятной ситуации; психологическая защита как механизм совладания в ситуациях стресса.

В зависимости от того, в рамках какого подхода рассматривается психологическая защита, она определяется по-разному. Яркими примерами определений психологической защиты с точки зрения первого подхода являются следующие определения.

А. Ребер [129] считает, что психологическая защита – любая реакция, которую человек бессознательно использует для защиты своих внутренних исходных структур («эго», «я») от беспокойства, стыда, конфликта и т.д. Все защитные механизмы, заключающиеся в успешном вытеснении и сублимации, рассматриваются как невротическая защита на том основании, что когда-нибудь они неизбежно приводят к неадаптивным способам взаимодействия с внешним миром. По мнению Р.А. Зачеписцкого, психологическая защита – пассивно-оборонительные формы реагирования в патогенной жизненной ситуации [10]. Ф.Е. Василюк говорит о том, что механизмы психологической защиты направлены на стремление избавить человека от рассогласованности чувств, на предохранение его от осознания нежелательных содержаний и на устранение негативных психических состояний тревоги, страха. Конечный

результат использования защитных механизмов выражается в дезинтеграции поведения, самообмане, мнимом разрешении конфликта или неврозе [21]. Эти определения подчеркивают патологический характер психологической защиты.

Другой ряд определений характеризует психологическую защиту как нормальный процесс адаптации в неблагоприятной ситуации. По мнению Ф.В. Бассина [9, 10], психологическая защита представляет собой нормальный, распространенный механизм, направленный на предотвращение расстройств поведения и физиологических процессов не только при конфликтах сознания и бессознательного, но и при столкновении осознаваемых, но эмоционально насыщенных установок. В. Мягер определяет психологическую защиту как процесс адаптации, направленный на снижение эмоциональной напряженности в условиях противоречивых отношений и позиций личности [10]. В.А. Ташлыков [9, 149] определяет психологическую защиту как механизм адаптивной перестройки восприятия и оценки, выступающей в случаях, когда личность не может адекватно оценить чувство беспокойства, вызванное внутренним или внешним конфликтом, и не может справиться со стрессом. В определении, приведенном в словаре под редакцией А.П. Петровского и М.Б. Ярошевского, подчеркивается регулятивная и стабилизационная роль психологической защиты [120].

Несмотря на столь разные подходы к определению психологической защиты, все же можно выделить общие моменты, которые имеют место практически во всех определениях: наличие ситуации конфликта, травмы, стресса, наличие цели психологической защиты – снижение эмоциональной напряженности, связанной с конфликтом и предотвращение дезорганизации поведения, сознания, психики. Многозначность в определении психологической защиты требуют создания более четкого конструкта в понимании данного явления с целью его дальнейшего исследования.

В качестве рабочего определения в работе принято определение Л.Ю. Субботиной [146]. *Психологическая защита – это система регуляторных механизмов, которые направлены на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта.*

1.2. Система психологической защиты. Понятие о защитных механизмах и копинг – стратегиях. Характеристика защитных механизмов и копинг – стратегий

В современных исследованиях психологическая защита рассматривается в широком контексте функционирования личности. Авторы, занимающиеся исследованиями данного феномена [8, 22, 29, 30, 131, 146], сходятся во мнении о необходимости выработки методологических основ изучения психологической защиты. Л.Ю. Субботина в своей работе [146] описала методологические принципы анализа психологической защиты.

Принцип системности. В рамки системного анализа входит «... выявление общей структуры психологической защиты, ее отдельных элементов, системообразующих компонентов, соотношений низших и высших уровней, подуровней, динамических связей, интеграцию и трансформацию отдельных подсистем в общую систему, закономерностей и механизмов функционирования данного феномена» [146, с. 83].

Принцип личностного подхода. Реализация принципа заключается в необходимости рассмотрения психологической защиты как нормального личностного образования, роль которого – формирование личности и поведения в условиях фрустрации, и на основании этого определение ее структуры как системы когнитивных, эмоциональных и поведенческих признаков.

Принцип регулятивности. Данный принцип основан на бессознательной природе психологической защиты. «Следствием принципа является действие закона самоорганизации психологической защиты» [146, с. 84].

Исследование системы психологической защиты у педагогов-психологов в нашей работе базируется на указанных принципах.

Объективность структурно-уровневой организации психологической защиты доказывается и теоретическим анализом этого феномена, и многочисленными эмпирическими исследованиями. В рамках структурно-уровневого подхода [146, 159] система психологической защиты имеет следующее строение. Первый уровень – **биопсихический**. Это генетически заданный способ реагирования на неблагоприятные воздействия, он строится на влечениях, вытесненных в область бессознательного и не принимаемых ЭГО-уровнем, и выражается в достаточно примитивных формах поведения. Второй уровень – **собственно психологический**. По мере развития когнитивных структур формируются более сложные образования, в основе которых лежат механизмы первого уровня. Структурно эти формы представляют объединение механизмов первого уровня в систему или реконструкцию данных форм в новые варианты. Третий уровень – **личностный**. Создание «Образа – Я» требует от личности целостного поведения, адаптивного к широкому спектру вариантов внешних и внутренних условий существования личности. На этом уровне происходит формирование защиты личности как стилевого поведения. Четвертый уровень – **социально-личностный**. Психологическая защита начинает сама продуцировать способ контакта с окружающей средой. В основе социального уровня защиты сохраняется выработанный на предыдущем этапе стиль защитного поведения, однако, его проявление становится относительно управляемым и социально контролируемым. Обозначенные уровни представляют собой структуру защитного поведения и соединены многочисленными связями. Системообразующим фактором выступает функция адаптации личности.

В нашей работе мы сосредоточили своё внимание на изучении личностного уровня психологической защиты в контексте такого социального явления как профессиональная деятельность педагога-психолога. Личностный уровень также можно представить в виде регуляторной системы, действующей в ситуации внешнего или внутреннего конфликта, включающей в себя две подсистемы: стабилизации личности и преодоления. Такое понимание системы психологической защиты основано на теоретических конструктах личностно-ориентированной психотерапии Т.А. Даниловой, Б.Д. Карвасарского, Ю.С. Савенко, В.А. Ташлыкова [121].

Подсистема стабилизации личности выполняет «гомеостатические функции» [121] и включает в себя неосознаваемые механизмы психологической защиты. Функция этой подсистемы – устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с возникновением неблагоприятной ситуации, путём ограждения сферы сознания от травмирующих личность переживаний. Другая подсистема – преодоления – рассматривается как активность личности, направленная на устранение или уменьшение воздействия источника тревоги (стрессора). Функция этой подсистемы – урегулирование взаимоотношений индивида и среды. Эта подсистема в содержательном плане совпадает с феноменами психологического преодоления и обозначается как копинг-защита.

Такое определение системы психологической защиты соответствует современному пониманию соотношения защитных механизмов и совладающего поведения (Т.А. Данилова, А.В. Либин, Е.А. Сергиенко, Л.Ю. Субботина). Так, Р.С. Лазарус определяет копинг как «вырабатываемые человеком средства психологической защиты от психотравмирующих событий, воздействующие на ситуацию поведения» [55, с. 191]. По мнению Н. Ханн [73], в основе защиты и копинга лежат сходные процессы, различающиеся лишь степенью ригидности. Предполагается, что любой психически здоровый индивид сначала прибегает к здоровым формам копинг-поведения, и лишь ко-

гда ситуация выходит за границы его возможностей, обращается к защитным механизмам. Некоторые авторы, к примеру, В.А. Ташлыков, делят формы копинг-поведения на адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные. В первом случае в поведении преобладают осознанные стратегии совладания, в последнем – защитные механизмы. Таким образом, подсистемы «стабилизации» и «преодоления» представляют собой части важнейшей формы адаптационного процесса – системы психологической защиты на личностном уровне [73, 74, 165, 166, 172, 175].

Система психологической защиты формируется в общей структуре личности в виде определённых наборов защитных механизмов. В результате действия защитных механизмов формируется специфическая способность личности сохранять гармоничность и равновесие своей структуры. Несмотря на то, что первоначально защитные механизмы трактовались как невротические симптомы, З. Фрейд не отрицал, что их можно обнаружить и у здоровых людей. В дальнейшем идея механизмов психологической защиты получила широкое развитие.

В настоящее время накоплен большой материал по данной проблематике, в котором можно выделить следующие положения. Во-первых, это комплексность функционирования защитных механизмов. Индивиды редко используют какой-либо единственный защитный механизм – обычно применяется комплекс защитных механизмов. Этот комплекс специфичен для каждого индивида, и формируется в генезе достаточно рано. Во-вторых, отмечается положительный эффект действия защитных механизмов на развитие личности. Механизмы защиты сами по себе довольно динамичны: через их развитие происходит интеграция, приспособление личности. В этом состоит их позитивное влияние на формирование личности. Таким образом, защитные механизмы широко присутствуют как при нормальном, здоровом психологическом функционировании личности, так и при нездоровом, патологическом. Их действие можно обнаружить у каждого человека. Третье положение

касается функции защитных механизмов. Они используются индивидом для снятия или предупреждения тревожности, для разрешения эмоциональных конфликтов, для противостояния эмоциональному дискомфорту, для предотвращения возвращения к мыслям, эмоциям, желаниям, фантазиям, которые ранее уже были вытеснены из сознания из-за своей болезненности и неприемлемости. В-четвертых, психическая регуляция в затруднительных для субъекта ситуациях посредством защитных механизмов, как правило, протекает на неосознаваемом уровне. Поэтому об использовании человеком того или иного защитного механизма, можно догадываться по его поведению. В-пятых, положение о том, что происходит бессознательное принятие и развитие моделей реакций, основанных на действии защитных механизмов, что, в свою очередь, начинает формировать характер индивида. Образованные сочетания черт характера подвержены влиянию, и сами влияют на индивидуальные защитные механизмы. Таким образом, взаимоотношения между личностью и защитными механизмами носят внутренний и взаимный характер: механизмы защищают личность, а личность определяет, какие именно механизмы будут использованы для защиты.

В настоящее время большинство исследователей рассматривают психологические защитные механизмы в качестве процессов интрапсихической адаптации личности под действием подсознательной переработки поступающей информации [55]. Включаясь в экзистенциальной (травмирующей) ситуации, защитные механизмы выступают в роли своеобразных барьеров на пути продвижения информации. В результате взаимодействия с ними тревожная для личности информация либо игнорируется, либо искажается. Тем самым формируется специфическое состояние сознания, позволяющее сохранить гармоничность и уравновешенность личности.

Среди современных исследователей нет единства мнений о количестве защитных механизмов. Так А. Фрейд выделяет 15 механизмов, Р. Келлерман – 17, в словаре – справочнике по психиатрии, опубликованном американской

психиатрической ассоциацией, перечисляется 23 механизма защиты и т.д. Основываясь на исследованиях Л.Ю. Субботиной [146], в основу классификации механизмов психологической защиты в качестве основания следует ввести принципы системности и иерархичности. Таким образом, можно говорить о небольшом количестве «родовых» механизмов (базовых), а так же производных от них (вторичных).

1. Вытеснение. Согласно концепции З. Фрейда [155], механизм вытеснения лежит в основе всех используемых защитных техник. Он связан с избеганием внутреннего конфликта путем активного выключения из сознания не информации о случившемся в целом, а только неприемлемого мотива своего поведения. Вытеснение выполняет свою защитную функцию, не допуская в сознание желаний, идущих в разрез с нравственными ценностями. Согласно З. Фрейду [155], вытеснение проявляется в описках, оговорках, неловких движениях, шутках. Когда вытеснение делает попытку пробиться в сознание, возникает тревога, страх, возможно повышение общей эмоциональности. Поскольку удержание вытесненного требует больших энергетических затрат, то другие формы поведения теряют энергию. Отсюда быстрая утомляемость, потеря контроля, раздражительность, слезливость, так называемые взрывные реакции (немотивированный аффект). Одним из видов вытеснения является механизм «**подавление**». В процессе социально-психологической адаптации этот механизм развивается для сдерживания и нейтрализации эмоции страха, проявление которой неприемлемо для положительного самовосприятия. Страх блокируется посредством забывания реального стимула, а так же всех объектов, форм обстоятельств, ассоциативно связанных с ним. Сущностью данного механизма является удаление чего-либо (факта, воспоминания) из сознания и связанных с ним эмоций (негативных переживаний). Другими вариантами вытеснения являются такие защитные механизмы, как «изоляция», «оглушение». При использовании механизма **изоляции** восприятие эмоционально травмирующих ситуаций происходит без чувства тревоги, с эмоцио-

нальной отстраненностью. Ситуация воспринимается человеком как происходящая не с ним, а с кем-то другим, где-то далеко, как бы не наяву [30]. Механизм «оглушение» проявляется в том, что индивид, не справляясь с травмирующей ситуацией естественным действием механизма вытеснения, стремится использовать дополнительные, искусственные средства для сужения сознания, для уменьшения подсознательных запретов. Этими средствами могут быть алкоголь, наркотики, психотропные вещества.

2. Регрессия. Формируется в процессе развития личности в раннем детстве. В ходе социально-психологической адаптации развивается для сдерживания и нейтрализации чувств неуверенности в себе, страха неудачи, связанных с проявлением инициативы. Это способ смягчения тревоги путем возврата к раннему периоду жизни, более безопасному и приятному. Тревожность ослабляется посредством ухода от реалистического мышления в поведение, которое в более ранние годы уменьшало тревожность [131]. Проявления регрессии включают несдержанность, недовольство, а также демонстрация поведения, больше свойственного детям (к примеру, «надуться» и не разговаривать). З. Фрейд выделял следующие примеры регрессии у взрослых: «они курят, напиваются, переедают, выходят из себя, ковыряют в носу, нарушают законы, лепечут по-детски, портят вещи, восстают против авторитетов, действуют по внушению импульса, играют в азартные игры, ездят быстро и рискованно» и т.д. [124, с. 93]. Вариантом регрессии могут быть «десакрализация» (обеднение собственной жизни, отказ от ее серьезного восприятия), а также «комплекс Ионы» (отказ от попыток реализации своего потенциала). Регрессии можно классифицировать как частичные и массивные. Частичные регрессии обычно затрагивают отдельные паттерны поведения, они просты и кратковременны. Массивные регрессии включают массивные поведенческие реверсии, которые могут дойти до инфантильного уровня.

3. Проекция. Формируется в процессе развития личности на достаточно ранних этапах. В процессе социально-психологической адаптации проек-

ция развивается для нейтрализации чувства неприятия себя и окружающих как результата эмоционального отвержения с их стороны. Этот механизм предполагает приписывание окружающим негативных качеств как основу для их неприятия и самопринятия на этом фоне [121]. Проекцию можно охарактеризовать как бессознательный перенос собственных чувств, желаний и влечений, в которых человек не может себе сознаться, понимая их социальную неприемлемость, на другое лицо. При использовании этого защитного механизма все сокровенное и неприемлемое для сознания переносится на других людей и воспринимается как нечто внешнее по отношению к индивиду [29]. Это своего рода перекалывание ответственности за то, что происходит внутри «Я», на окружающий мир. Примером реализации данного механизма является игрок в гольф, критикующий свою клюшку после неудачного удара, демонстрирует примитивную проекцию. Вариантом проекции является «идентификация» – неосознаваемое отождествление и перенос на себя желаемых чувств и мыслей другого человека. Особенность этого механизма в том, что он позволяет почувствовать другого человека, а так же способствует развитию сочувствия и сопереживания. Выделяются разные виды проекций: атрибутивную проекцию (бессознательное отвержение собственных негативных качеств и приписывание их окружающим), рационалистическую (осознание у себя приписываемых качеств и проецирование по формуле «все так делают»), комплиментарную (интерпретация своих реальных или мнимых недостатков как достоинств), симулятивную (приписывание недостатков по сходству. К примеру, родитель – ребенок) [121].

4. Замещение (смещение). Является вариантом механизма проекции, также получившим статус самостоятельного защитного механизма. В процессе социально-психологической адаптации этот механизм развивается для сдерживания и нейтрализации эмоции гнева на более сильного, старшего или значимого субъекта, который выступает как источник негативных переживаний, во избежание с его стороны ответной, агрессивной, реакции или отвер-

жения [121]. Это перенос реакции с «недоступного объекта» на другой объект – «доступный» или замены неприемлемого действия на приемлемое. Наибольшее удовлетворение от действия, замещающего желанное, возникает тогда, когда их мотивы близки. Замещение дает возможность справиться с гневом, который не может быть выражен прямо и безнаказанно. При снятии напряжения агрессия переносится с более сильного объекта, который является источником гнева, на более слабый и доступный объект или на самого себя. Сущность замещения связана с переадресацией реакции (реакция разрядки: «топнуть ногой», «ударить кулаком по столу», аналогично действует смещение агрессии на «козла отпущения») [93].

5. Формирование реакции. Образование данного механизма связано с окончательным усвоением индивидом так называемых высших социальных ценностей. Механизм формирования реакции подменяет поведение и чувство диаметрально противоположными. Характеристика, по которой можно узнать данный механизм, – это преувеличение, ригидность, экстравагантность и отсутствие целесообразности в выполнении социально желаемых действий [134]. В поведении формирование реакции проявляется как демонстрация действий, противоположных желаемым. Противодействие особенно заметно в социально одобряемом поведении, которое при этом выглядит преувеличенным и негибким. Функционирование этого механизма может привести к существенным характерологическим изменениям, внести свой вклад в образование личностных черт и характера.

6. Отрицание. Формируется в процессе развития личности как наиболее ранний и достаточно примитивный защитный механизм. Суть этого механизма – блокирование внешних событий от вхождения их в сознание, когда восприятие таких стимулов символически или ассоциативно связано с угрожающими импульсами. Отрицание сходно с вытеснением, за исключением того, что данный механизм действует на уровне восприятия. Защита проявляется в игнорировании потенциально тревожной информации, уклонении от

нее. Отрицание рассматривается, как отказ признавать травмирующую реальность. При отрицании человек становится невосприимчивым к тем сферам жизни, которые чреватые для него неприятностями, могут его травмировать. Отрицание имеет место, когда люди говорят или настаивают: «Этого со мной просто не может случиться», несмотря на очевидные доказательства обратного [93]. С помощью этого механизма нежелательная информация отсекается еще на входе, и не может быть восстановлена.

7. Рационализация. Формируется в процессе развития личности в раннем подростковом возрасте. Этот механизм заключается в бессознательном контроле над эмоциями и побуждениями путем рационального истолкования событий. В процессе социально-психологической адаптации механизм рационализации развивается для сдерживания и нейтрализации негативных переживаний, вызываемых ожиданием и предвидением развития ситуации. Образование этого механизма исследователи соотносят с переживаниями, которые связаны с неудачами в конкуренции со сверстниками. Этот вид защиты использует утвердительные доводы для оправдания своих лично или социально неприемлемых качеств, желаний и действий. Особенность рационализации состоит в попытке создать гармонию между желаемым и реальным «постфактум» и таким образом предотвратить потерю самоуважения. Для этого неприемлемая часть ситуации из сознания удаляется, особым образом преобразовывается и после этого осознается, но уже в измененном виде. Примером данного защитного механизма может служить рационализация обесценивания цели. Это рационализация по типу «зеленый виноград» (лиса не могла дотянуться до виноградной кисти и поэтому решила, что ягоды еще не созрели) [93]. Если человек терпит неудачу в достижении желаемой цели, то он стремится сделать эту цель менее привлекательной. По направленности рационализации авторы [30, 131] выделяют такие разновидности как: актуальная, предвосхищающая, проективная.

8. Сублимация – это замещение инстинктивного действия и использование вместо него иного, не противоречащего высшим социальным ценностям. Сублимация осуществляет защиту путем перевода сексуальной или агрессивной энергии человека, избыточной с точки зрения личностных и социальных норм, в другое русло, поощряемое обществом. Согласно З. Фрейду, сублимация – это процесс переориентации влечения на иную цель, далекую от сексуального удовлетворения, и преобразование энергии инстинктов в социально приемлемую деятельность [154, 155]. Сублимация включает перенаправление энергии от объекта инстинктивных включений к объектам иного рода и сопутствующую трансформацию эмоций. Таким образом, сублимация – это способ уклонения на иной путь разрядки напряженности. Она является наиболее адаптивной формой защиты, поскольку не только снижает чувство тревоги, но и приводит к социально одобряемому результату.

9. Компенсация. Этот механизм в процессе формирования личности возникает как самый поздний и наиболее когнитивно сложный, который развивается и используется, как правило, достаточно осознанно. В процессе социально-психологической адаптации данный механизм предназначен для сдерживания негативных эмоциональных переживаний, чувства горя, печали по поводу реальной или мнимой потери, утраты, неполноценности [121]. Компенсация представляет собой бессознательную попытку удовлетворять определенным стандартам, которые обычно являются придуманными самим человеком и относятся к определенной сфере реальной или предполагаемой неполноценности. Основа компенсации – сознательное желание и внутренняя потребность поддержать безопасность «Я», включающего привлечение внимания, разрешение конфликтов и приобретение признания, одобрения или любви. Компенсаторные характеристики могут быть найдены внутри самой личности; вне личности, в социальном контексте; или в их комбинации. Примером компенсации могут быть сны, мечтания, побуждения к власти, престижу [55]. Вариант механизма компенсации является фантазия («ком-

пенсация на идеальном уровне») – использование воображения для ухода от реальных проблем или во избежание внутренних конфликтов.

Безусловно, перечислены далеко не все защитные механизмы. Также возможно выделение среди обозначенных защитных механизмов частных способов психологической защиты. Многообразие сходных описаний механизмов является свидетельством того, что защитные механизмы действуют и соответственно проявляются в поведении комплексно.

Характеристика системы психологической защиты не будет полной, если не описать другую подсистему – «преодоления», которая в содержательном плане совпадает с копинг-стратегиями личности. Термины копинг и совладание используются в отечественной литературе как синонимы [63, 69, 73, 89]. Понятие «*копинг*» в науке определяется как *целенаправленное социальное поведение, позволяющее человеку преодолеть трудную жизненную ситуацию через осознанные стратегии действий, способами, адекватными личностным особенностям и ситуации.* (Т.А. Данилова, Т.В. Корнилова, Т.Л. Крюкова, Е.В. Либина, Р.С. Лазарус, С. Фолкман и др.). Стратегии совладания – это конкретные действия, основанные на осознаваемых усилиях, используемые субъектом для регуляции эмоционального и интеллектуального напряжения с целью оптимальной психологической адаптации к внешним обстоятельствам [69]. Т.Л. Крюкова определяет совладающее поведение, как «*позволяющее субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией*» [69, с. 57].

Ведущим специалистом в области изучения способов преодоления сложных жизненных ситуаций, Р. Лазарусом [73, 165, 166], выделено два глобальных стиля реагирования. Проблемно-ориентированный стиль, направленный на рациональный анализ проблемы, связанный с созданием и выполнением плана разрешения трудной ситуации. Проявляется в таких формах поведения как самостоятельный анализ случившегося, обращение за

помощью к другим, поиск дополнительной информации. Субъектно-ориентированный стиль. Он является следствием эмоционального реагирования на ситуацию, не сопровождается конкретными действиями и проявляется в виде попытки не думать о проблеме вообще, вовлечение других в свои переживания, желание забыться во сне, компенсировать свои отрицательные эмоции едой или «утопить» невзгоды в алкоголе. Эти формы поведения характеризуются инфантильной оценкой происходящего. Под этим эмоциональным стилем реагирования понимается подверженность негативным переживаниям, что является чертой защитного поведения. В настоящее время существует большое число классификаций копинг-стратегий, однако, большинство из них базируются на указанных типах совладания. Т.Л. Крюкова [69, 70] выделяет три стиля совладания.

Проблемно-ориентированный стиль. Копинг-стратегии этого стиля направлены на объект угрозы и предполагают трансформацию психотравмирующей ситуации. Для этой группы стратегий характерно то, что субъект, приняв решение о возможности позитивного изменения ситуации, формулирует ее для себя как проблему, определяя конечные и промежуточные цели, намечая план действий, определяет способы достижения цели. В числе механизмов, составляющих данный стиль, могут быть названы следующие: проблемный анализ ситуации и её последствий, поиск дополнительной информации, обдумывание решений, поиск скрытого смысла ситуации, обращение за помощью к другим.

Эмоционально-ориентированный стиль. Стратегии: погружение в собственные переживания, самообвинение, вовлечение других в переживание, переживание протеста, возмущения, противостояния психотравмирующему фактору, эмоциональная разрядка – отреагирование чувств, связанных с психотравмирующей ситуацией.

Стиль «Избегание». Стратегии дистанцирования от проблемы характеризуются тем, что активность субъекта направлена на отстранение, уход от

объекта угрозы, неустранимого, с его точки зрения. Эти стратегии имеют широкий спектр проявления: осознанное игнорирование, снижение серьёзности, уход от проблемы, попытки не думать о ней, уход в работу, альтруизм, активное избегание погружения в проблему, компенсация как отвлекающее исполнение каких-то собственных желаний и т.д. Широта спектра данной группы стратегий предполагает включение в нее как позитивных, социально приемлемых, стратегий, так и деструктивных [89].

Описание поведенческих проявлений механизмов психологической защиты и копинг-стратегий, как подсистем системы психологической защиты, подчёркивает их тесную связь и позволяет говорить о защитных механизмах и копинг-стратегиях как о важнейших формах адаптационных процессов и способов реагирования личности на стрессовые ситуации.

1.3. Личностная детерминация психологической защиты и её значение в профессиональной деятельности педагогов-психологов

Как психический феномен психологическая защита актуализирована на всех уровнях психической организации субъекта, однако, её феноменологическое проявление имеет выраженную личностную принадлежность. По мнению ряда авторов (О.Н. Арестова, Р.М. Грановская, Е.С. Романова, Л.Ю. Субботина), именно личностные структуры, механизмы, паттерны поведения лежат в основе психологической защиты.

Современных исследователей психологической защиты (В.Г. Гребенников, В.В. Николаева, Е.С. Романова, Е.Т. Соколова, Л.Ю. Субботина) особенно интересует вопрос о личностной типичности репертуара защитных механизмов, его устойчивости и воспроизводимости в различных жизненных ситуациях. В этой связи возникает проблема индивидуальной широты за-

щитного репертуара личности, детерминации выбора человеком того или иного способа защиты, личностной регуляции защитного поведения. Л.И. Анциферова пишет, что выбираемые человеком для совладания с трудными ситуациями техники обусловлены личностными характеристиками и уровнем психотравмирующего воздействия [7]. Исследования А.В. Либина [73] показали, что на предпочтение тех или иных способов поведения в сложных жизненных ситуациях влияют темперамент, уровень тревожности, тип мышления, особенности локуса контроля, направленность характера. Обобщая существующие исследования по определению связи личности и психологической защиты, можно выделить следующие факты, влияющие на формирование и функционирование психологической защиты. Во-первых, развитие психологической защиты личности обуславливается специфической мотивацией в форме различных типов тревоги. Во-вторых, психологическая защита формируется в общей структуре личности в виде набора защитных механизмов под влиянием таких факторов, как темперамент; стресс раннего детства; защитные механизмы, используемые родителями; модели поведения из личного опыта использования защитных механизмов. В-третьих, механизмы защиты могут быть примитивными и зрелыми [131]. Таким образом, исследователи сходятся во мнении, что специфика интерпретации трудных ситуаций, а так же применение тех или иных техник может выступать индикатором разных типов личности.

Проведенные нами исследования феномена психологической защиты [24] подтвердили наличие связи между чертами личности и выбором того или иного защитного механизма. Кроме этого, был выявлен ряд особенностей динамики защитных механизмов и их структуры в зависимости от переживаемого личностью стрессового опыта, профессии. В результате обнаружили общие тенденции среди разных групп испытуемых между объективной адаптированностью субъектов и спецификой структуры защитных механизмов, что указывает на значительную роль психологической защиты в

адаптации личности. В результате данных исследований было выявлено, что количество используемых личностью защитных механизмов определяет уровень её психологического благополучия и адаптивности. Повышение дезадаптации человека сказывается на структуре защитных механизмов следующим образом: изменяется количество используемых механизмов, число и жёсткость связей в структуре психологической защиты. Дальнейшие исследования феномена психологической защиты позволили выявить определенные стили защитного поведения со специфическими когнитивными, поведенческими и эмоциональными составляющими. Проведенное исследование подтвердило, что выбор механизма психологической защиты зависит как от внешних факторов, так и от внутренних, к которым относятся устойчивые характерологические особенности.

Современное изучение детерминации поведения в трудных ситуациях ведётся в нескольких направлениях. Р. Лазарус и С. Фолкмен подчеркивают роль когнитивных конструктов, обуславливающих способы реагирования на жизненные трудности. П. Коста и Р. Маккрей делают акцент на влиянии личностных переменных. У. Лер и Г. Томэ уделяют большое внимание анализу трудных ситуаций, предполагая сильное влияние контекста ситуации на выбор стиля реагирования. Интерпретация феноменов защиты и совладания также связана с изучением индивидуального поведения в контексте проблемы стресса [14, 55, 63, 73, 162, 172]. Для нашей работы вывод о том, что индивид, обладая определённым набором личностных черт, в стрессовой ситуации будет использовать соответствующие защитные механизмы, очень важен. Это связано с тем, что личностные особенности играют значительную роль в профессиональной деятельности как на этапе выбора профессии [39, 47, 81], так и на этапе её освоения и реализации [107, 159]. В нашем исследовании мы предположили наличие связи между личностными особенностями педагога-психолога, позитивно влияющими на осуществление профессиональной дея-

тельности, и выбором модели того или иного защитного поведения в сложных ситуациях.

В современных исследованиях роли психологической защиты в профессиональной деятельности наблюдается два подхода: рассмотрение факторов и ситуаций, провоцирующих психологическую защиту личности; рассмотрение психологической защиты с точки зрения её роли в формировании профессиональных деструкций личности профессионала.

С точки зрения первого подхода система психологической защиты определяется как мощная адаптационная структура личности, которая обеспечивает способность человека вырабатывать адекватные условиям способы поведения и деятельности на основе присущих ему качеств, а также гармонизировать внутреннее состояние человека. Профессиональная деятельность характеризуется обилием ситуаций, вызывающих тревогу и беспокойство, чтобы справиться с этими чувствами, работник активизирует психологическую защиту. Анализ литературы по тематике профессионального пути личности позволяет выделить те аспекты профессиональной деятельности, которые определяются исследователями как наиболее проблемные, конфликтные для работника (В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, D. Super, C.L. Cooper, F.R. Kets и др.). Условно факторы, провоцирующие различные формы психологической защиты, можно разделить на группы: организационные (непосредственно связанные с производственной деятельностью); личностные (обусловленные особенностями самого субъекта труда).

Характер, интенсивность переживания будет зависеть от выраженности напряжения и субъективного переживания потребности в разрешении проблемы; от объективных параметров ситуации (неструктурированность условий, средств, целей); от представленности структуры ситуации в сознании личности; от собственных возможностей (от опыта разрешения подобных ситуаций, от уверенности в способности решить любую проблему) [55], так же,

как и способы психологической защиты, применяемые в таких ситуациях, во многом определяются личностными особенностями работника.

Большинство авторов [47, 81, 96, 107, 110, 164], занимающихся вопросами психологической защиты в ракурсе профессиональной деятельности, отмечают её негативное влияние на развитие профессионала. Особо подчеркивается роль психологической защиты в развитии профессиональных деформаций. Под профессиональными деформациями понимаются изменения сложившейся структуры деятельности и личности профессионала, негативно сказывающиеся на продуктивности труда, а также взаимодействии с другими участниками этого процесса [47]. К одним из психологических детерминант профессиональных деструкций относятся разные формы психологической защиты, защитные механизмы (отрицание, рационализация, вытеснение, проекция, идентификация, отчуждение) [47]. Профессиональные деформации также формируются под влиянием профессиональной роли, когда у человека изменяются те или другие свойства личности, возникает профессиональный тип личности, который проявляется и вне профессиональной сферы [47, 81, 96]. Исследователи С.П. Безносков, Р.М. Грановская, Л.Н. Корнеева, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, В.Е. Орёл отмечают, что в наибольшей степени профессиональные деформации развиваются у представителей социэкономических профессий, постоянно взаимодействующих с людьми: врачей, педагогов, психологов, работников сферы обслуживания и правоохранительных органов, госслужащих, руководителей, предпринимателей и др.

В литературе также представлены исследования профессиональных деформаций психологов. В своих работах Д.Г. Трунов [148] рассматривает факторы, механизмы и результаты изменения личности практического психолога под воздействием профессиональной деятельности. Эти изменения можно разделить на позитивные последствия, вписывающиеся в понятие «личностного роста», и негативные, т.е. «профессиональную деформацию» (см. табл. 1).

Анализ описанных изменений личности психологов под влиянием профессиональной деятельности позволяет предположить, что в основе деструкций лежат такие механизмы защиты, как рационализация, отчуждение, проекция. Учитывая общность объекта труда практического психолога и педагога-психолога, можно предположить появление подобных профессиональных деформаций и в личности педагога-психолога.

Таблица 1.

Изменения личности психолога под воздействием профессиональной деятельности

Позитивные последствия	Негативные последствия
Более глубокое понимание себя, людей и происходящих событий.	Проецирование негативной проблематики на себя и своих близких.
Анализ жизненных ситуаций.	Навязчивая диагностика себя и окружающих.
Способность к рефлексии.	Консультирование окружающих.
Навыки продуктивного преодоления кризисных и психотравмирующих ситуаций.	Принятие роли «учителя».
Коммуникативные навыки.	Излишний самоконтроль, гиперрефлексия и потеря спонтанности.
Противостояние чужому влиянию.	Idea fixe — «работа над собой».
Саморегуляция.	Рационализирование, стереотипизирование и уменьшение чувствительности к живому опыту.
Способность к принятию и эмпатии.	Пресыщение общением.
Более широкий взгляд на мир, толерантность к «инакомыслящим».	Эмоциональная холодность.
Познавательный интерес.	Цинизм.

В литературе представлены исследования специфики системы психологической защиты у представителей различных профессий (педагогов, рабочих, управленцев, военнослужащих, сотрудников МВД и др.) [146], описаны некоторые закономерности формирования комплексов защитных механизмов под влиянием особенностей профессиональной деятельности. Так, по данным Л.Ю. Субботиной и М.В. Юрковой, существует следующая зависи-

мость: чем выше стрессогенный опыт личности, тем меньшее количество защитных механизмов и с малой частотой связей использует личность [146, 160]. Это выражается в уменьшении общего количества используемых защитных механизмов, уменьшения связей между ними и появлением диадных объединений механизмов при распаде общей единой структуры защиты. В нормальных условиях у человека функционирует несколько защитных механизмов, которые объединяются в систему, а большое количество связей позволяет варьировать своё поведение в зависимости от ситуации. Так, у представителей субъект – субъектной деятельности, предполагающей большую вариативность поведения, в структуре психологической защиты в два раза больше связей между защитными механизмами, чем у представителей субъект – объектной деятельности.

В контексте изучаемого вопроса довольно интересно исследование психологических защит в процессе профессионализации учителей Л.Ю. Суботиной [145]. Автором установлена определенная связь психологической защиты с феноменом «психическое выгорание». «Возрастание уровня выгорания у учителей приводит к актуализации системы психологической защиты, чем более ярко представлено выгорание, тем более стабильна психологическая защита личности, и тем более шаблонизированными становятся модели поведения педагогов. При высоком уровне психического выгорания механизмы защиты активны, но они не выполняют свою защитную функцию, то есть не способствуют снижению тревожности. Выявлено взаимное влияние выгорания и психологической защиты на адаптационный уровень личности и состояние тревоги» [145, с. 319]. По результатам исследования выявлены защитные комплексы, характерные для определенных этапов профессионального развития учителей. Так, на этапе работы до 3 лет представлены три защитных комплекса: регрессия – подавление-компенсация – смещение психоэмоциональное, истощение – личностное отдаление; проекция – компенсация – реактивное образование. Для учителей со стажем работы от 10 до 15 лет

характерно использование трёх защитных комплексов: рационализация – проекция-отрицание; компенсация – реактивное образование; рационализация – подавление. Для учителей со стажем работы более 20 лет по результатам исследования характерно использование двух защитных комплексов: смещение – регрессия – компенсация – подавление; реактивное образование – рационализация. Единственным механизмом, влияющим на уровень адаптации на данном этапе профессионализации, является подавление. Именно этот механизм, по результатам исследования, способствует устранению дискомфорта.

Представленные исследования свидетельствуют о значимой роли психологической защиты как адаптационной системы в профессиональной деятельности. Она обеспечивает снятие эмоционального напряжения и может предотвращать дезорганизацию поведения в случае внешних или внутренних конфликтов.

Деятельность педагога-психолога как представителя субъект – субъектного вида деятельности, ряд особенностей, которые предъявляют особые требования к системе его психологической защиты. Содержание деятельности педагога-психолога определяется Приказом «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, разделом «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [1]. Практически, указанные в Приказе аспекты деятельности можно объединить в следующие направления [100, 161]. Диагностическая работа подразделяется на «научно-практическую» и «научно-исследовательскую». Задача первой – установить определенные закономерности психического развития. Цель второй – ответить на конкретный вопрос в педагогической практике, выявить причины конкретного психологического явления или нарушения. При этом диагностика причин не является для педагога-психолога самоцелью, основная задача – разработка рекомендаций по психическому развитию и

коррекции ребёнка. Следующим направлением деятельности педагога-психолога является психокоррекционная и развивающая работа. Развивающая деятельность направлена на создание социально-психологических условий для целостного развития школьника [100]. Психокоррекционная работа направлена на решение конкретных проблем обучения, поведения или психического самочувствия в процессе развития учащегося. Консультативная работа и просвещение являются третьим направлением деятельности педагога-психолога. Эта работа направлена на учащихся, педагогов и родителей учащихся. У всех участников образовательного процесса наблюдается устойчивый интерес к психологическим знаниям. Консультативная работа педагога-психолога направлена на учащихся и их родителей, а так же коллег – педагогов. Следующее направление деятельности педагога-психолога – социально-диспетчерская деятельность. Этот вид деятельности направлен на обеспечение получения детьми, их родителями и педагогами социально-психологической помощи, которая выходит за рамки функциональных обязанностей и профессиональной компетентности психолога в образовании.

Специфика деятельности педагога-психолога определяется следующими факторами: высокая информационная насыщенность, работа с негативными эмоциями участников образовательного процесса, высокая моральная ответственность за результат работы, частое возникновение стрессовых ситуаций, необходимость одновременного выполнения большого количества задач, невозможность алгоритмизации деятельности, несформулированность оценочных критериев деятельности и др. Кроме этого, педагог-психолог как сотрудник организации находится в постоянном взаимодействии с коллегами-педагогами и руководством, что требует высокой коммуникативной компетентности и адаптивности. Основная функция психологической защиты личности – регуляция эмоционального состояния субъекта и адаптация его к условиям и содержанию деятельности.

Поскольку психологическая защита выполняет функции, необходимые для эффективного выполнения профессиональной деятельности педагога-психолога, она может являться компонентом его психологической системы деятельности. Основными структурными компонентами деятельности являются такие психологические образования, как цель, мотивация, информационная основа, принятие решений, программа деятельности, индивидуально – психологические свойства субъекта, психические процессы, а так же механизмы контроля и коррекции. Психологическая защита может иметь различную степень представленности в системе деятельности.

При реализации консультативного, психокоррекционного и развивающего направлений деятельности, работа с психологической защитой клиентов (здесь и далее клиенты – участники образовательного процесса, т.е. учащиеся, родители, учителя) является основной **целью** деятельности педагога-психолога на этапе формулирования запроса и дальнейшей проработки проблематики. Со времен З. Фрейда проблема сопротивления заняла центральное место в теории и практике психотерапии и консультирования. Почти во всех концепциях сопротивление рассматривается как преграда психологической работе. В некоторых концепциях оно считается, если не причиной психологических проблем человека, то их «прикрытием» и помехой для работы с ними. Начало процесса консультирования, как правило, вызывает тревогу, поскольку человек чувствует, что его мировоззрение, система оценок могут быть разрушены внешним воздействием. В этом смысле сопротивление – форма проявления естественной защиты человеком, попытка сохранить привычный способ существования [17]. Со стороны психолога работа с сопротивлением клиента является эмоционально затратным аспектом деятельности, который требует регуляции собственного поведения и эмоций, что, в свою очередь, невозможно без участия системы психологической защиты. Энергетической основой любой деятельности является **мотивация**. Влияние

психологической защиты на мотивацию деятельности заключается в том, что каждый специалист ориентирован на самосохранение в деятельности, на выстраивание работы с оптимальным балансом вложенных сил и прогнозируемого результата. Таким образом, психологическая защита способствует адаптации ресурсов специалиста к стоящей перед ним задаче. Для достижения поставленной цели необходима информация. Совокупность данных представляет собой **информационную основу деятельности**. В самом определении защитного механизма как процесса интрапсихической адаптации личности под действием подсознательной переработки поступающей информации [55], заложено влияние психологической защиты на качество получаемой информации. Психологическая система встраивается в этот структурный компонент на уровне отдельных механизмов. Так, к примеру, механизм проекции играет важную роль в процессе консультирования. В ситуации консультирования не может происходить адекватное эмоциональное взаимодействие без принятия во внимание переноса и контрпереноса. Транспозицию осуществляет клиент в отношении консультанта (перенос) и консультант в отношении клиента (контрперенос) [65]. Р. Гринсон так определил перенос: «Состояние, когда по отношению к человеку в настоящем времени проявляются чувства, влечения, отношения, фантазии и механизмы защиты, не соответствующие данному человеку, а являющиеся повторением реакций, возникших в раннем детстве по отношению к значимому взрослому, и бессознательно перенесенные на данное лицо в настоящем» [19, с. 61]. Таким образом, в основе переноса лежит механизм проекции. В консультировании ценность переноса весьма велика. Он позволяет понять, каким образом ранний опыт клиента, связанный со значимыми личностями (родители, близкие), влияет на реакции настоящего. Контрперенос столь же универсальное явление в психологическом консультировании, как и перенос. Независимо от зрелости личности консультанта, он – человек, и непременно имеет неразрешённые

внутренние конфликты. Болезненные темы и порождают контрперенос, если клиент невольно их затрагивает. С.Л. Gelso и В.С. Fretz [163] различают широкое и классическое определение контрпереноса. Широкое определение охватывает все эмоциональные реакции консультанта на клиента. К контрпереносу тогда относятся и совершенно естественные реакции консультанта, не связанные с его внутренними конфликтами. Классическое определение характеризует контрперенос как ответную реакцию на перенос клиента. По мнению М. Балинта [65], ощущения, которые консультант испытывает по отношению к клиенту, являются частью проблематики клиента. Другими словами, то, что испытывает педагог-психолог в процессе консультирования, может оказаться частью коммуникации клиента (как осознанной, так и бессознательной). На основе информации формулируется **программа деятельности, и принимаются решения**. Учитывая высокую моральную ответственность педагога-психолога перед клиентом за результат работы, эти этапы деятельности сопряжены с переживанием чувства тревоги, волнения педагога-психолога. Таким образом, система психологической защиты направлена на снижение тревоги и стабилизацию психоэмоционального состояния педагога-психолога. Наиболее полно психологическая защита представлена в подсистеме **профессионально важных качеств**, поскольку она является встроенной в структуру личности. Взаимоотношения между личностью и психологической защитой носят взаимный характер – механизмы защищают личность, а личность определяет, какие механизмы будут использованы для защиты.

Выводы по главе 1:

1. Открытие феномена «психологической защиты» принадлежит З. Фрейду. Он первый дал определение понятия «Психологической защиты» и «защитные механизмы». Позже исследование этого феномена продолжилось как представителями психоаналитической направленности, так и других психологических направлений. Общая тенденция исследований: расширение перечня защитных механизмов; изучение социальных, возрастных, профессиональных особенностей психологической защиты; методологический анализ данного феномена; разработка способов диагностики механизмов психологической защиты.

2. Характеристики психологической защиты. Психологическая защита является нормальным механизмом адаптации личности. Её основная функция – устранение психологического дискомфорта, связанного с конфликтом, стрессом и т.д. Актуализация защиты происходит при возникновении ситуаций, которые предъявляют повышенные требования к внутренним ресурсам человека. Психологическая защита как регулятивная система включает в себя две подсистемы: подсистему стабилизации личности (защитные механизмы) и подсистему преодоления (копинг-стратегии). Психологическая защита личности имеет структурно-уровневое строение: биопсихический, собственно психологический, личностный, социально-личностный. Система психологической защиты формируется в общей структуре личности в виде определённых наборов защитных механизмов и копинг – стратегий. Психологическая защита личности – устойчивое образование, формирующее стиль защиты отдельного индивида.

3. Характеристики защитных механизмов. Комплексность функционирования защитных механизмов. Для развития индивидуальной системы защитных механизмов имеют значение наследственные, условия воспитания,

приобретенный опыт, профессиональная деятельность. Защитные механизмы используются индивидом для снятия или предупреждения тревожности, для разрешения эмоциональных конфликтов, для противостояния эмоциональному дискомфорту и т.д. Психическая регуляция посредством защитных механизмов, как правило, происходит неосознанно. Использование индивидом того или иного защитного механизма выражается на поведенческом уровне. Взаимоотношения между личностью и защитными механизмами носят внутренний и взаимный характер: механизмы защищают личность, а личность определяет, какие именно механизмы будут использованы для защиты.

4. Копинг-стратегии, составляющие подсистему преодоления психологической защиты личности, можно охарактеризовать как целенаправленное социальное поведение, позволяющее человеку преодолеть трудную жизненную ситуацию через осознанные стратегии действий, способами, адекватными личностным особенностям и ситуации.

5. В литературе распространены два подхода к вопросу влияния психологической защиты на профессиональную деятельность. Это: анализ ситуаций, провоцирующих активизацию защитных ресурсов личности; однозначно негативное влияние психологической защиты в форме развития профессиональных деструкций.

6. Проведенный анализ психологической системы деятельности педагога-психолога, позволяет говорить о психологической защите как о неотъемлемом компоненте личности профессионала. Наиболее полно психологическая защита представлена в подсистеме ПВК.

Глава 2.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

2.1. Определение понятия профессионализации. Этапы профессионализации. Кризисы профессионального развития

Взаимосвязь и взаимовлияние характеристик личности и профессиональной деятельности определили необходимость психологического изучения формирования личности профессионала. Этот вопрос исследуется в психологии труда, а, точнее, в ее прикладной отрасли – психологии профессий. Методологической основой психологии профессий является концепция профессионального становления личности. Суть этой концепции заключается в том, что, выбирая, осваивая профессии, профессионально совершенствуясь, личность изменяется – формируется опыт и компетентность, развиваются профессионально важные качества. Профессиональное становление также сопровождается негативными преобразованиями – кризисами, конфликтами, деструкциями. Темп и траектория процесса становления детерминируются биологическими и социальными факторами, активностью личности, случайными обстоятельствами, профессионально обусловленными событиями [47].

Анализ основных подходов к решению проблемы профессионального становления личности (В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, D. Super и др.) свидетельствует о том, понятия «профессиональное становление личности», «профессиональное развитие личности», «развитие профессионала», «профессионализация» употребляются как синонимы. Наиболее распространён подход с позиций понятия «Профессиональной пригодности», который берёт свое начало с известных работ Ф. Паркин-

сона. В рамках данного подхода процесс профессионализации рассматривается как формирование или достижение профессиональной пригодности, ведущими критериями которой является профессиональная успешность и удовлетворенность трудом. Наиболее последовательно в отечественной психологии данный подход реализован в трудах К.М. Гуревича, В.Е. Орла, К.К. Платонова, Ю.П. Поварёнова [96, 107, 109].

Другой подход, в наибольшей степени характерный для отечественной психологии, связан с понятием «готовность к труду». В рамках данного подхода профессионализация рассматривается как формирование определенной иерархии допрофессиональной и профессиональной готовности к трудовой деятельности. Наиболее последовательно данный подход реализован в трудах А.А. Смирнова и его учеников.

Существенный вклад в развитие общей теории профессионализации сделан в трудах Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, А.К. Марковой, Ю.П. Поварёнова, В.Е. Орла, В.Д. Шадрикова [16, 46, 47, 56, 81, 96, 109, 159].

Остановимся более подробно на основных положениях обобщённой модели профессионального становления личности, разработанной Ю.П. Поварёновым [107]. Процесс профессионального становления личности – системный процесс. В качестве единиц его анализа выступают этапы, стадии, периоды, фазы, каждая из которых характеризуется конкретной ситуацией профессионального развития; специфичным новообразованием личности, являющимся результатом профессиональной деятельности; конкретной системой профессионально важных и значимых качеств, необходимых для её реализации. Системообразующим фактором профессионального становления личности является конвергенция индивидуальных и социальных факторов, соотношение которых изменяется по мере профессионализации личности. На первых этапах роль отводится профессиональной социализации, а на более поздних – профессиональной индивидуализации. Ведущими компонентами

личности профессионала являются подструктуры профессионально важных и профессионально значимых качеств, которые обеспечивают необходимый уровень профессиональной продуктивности, профессиональной идентичности и профессиональной зрелости личности. «В качестве ПВК выступают профессиональные знания и умения, профессиональные способности, а в качестве ПЗК – профессиональные интересы, установки, черты характера» [107, с. 102]. Критериями развития личности профессионала выступают качественные и количественные, объективные и субъективные показатели. Профессиональная продуктивность оценивается на основе объективных критериев (производительность, качество и надежность), ее высшим проявлением является профессиональное мастерство, а определяющими компонентами – профессиональный опыт и способности. Профессиональная идентичность оценивается на основе субъективных критериев (удовлетворенность трудом, профессиональная самооценка, реализованность), высшим проявлением которых является профессиональное счастье, а определяющим элементом – профессиональная мотивация. Профессиональная зрелость оценивается на основе объективных (успешность профессиональной карьеры) и субъективных (построение адекватного стиля профессионализации) показателей, ее определяющим элементом является развитое профессиональное самосознание. Адекватная оценка уровня развития личности профессионала возможна только на основе комплексного критерия, в рамках которого интегрируются критерии её ведущих подструктур. [107].

Основываясь на данной концепции, в качестве рабочего определения нами принята характеристика понятия, предложенная Ю.П. Поварёнковым: *профессионализация – это последовательная интеграция личностных новообразований, форм профессиональной активности, профессионально важных и значимых качеств, которые характерны для каждого этапа профессионализации.* Также для дальнейшего эмпирического исследования важны положения о наличии критериев развития личности профессионала и

о рассмотрении этапов, стадий как единиц анализа процесса профессионализации.

В современной психологии существует несколько подходов к периодизации профессионального развития. В зарубежной психологии большое распространение получила периодизация Д. Сьюпера [112]. Теоретической основой данной периодизации является периодизация жизненного пути личности Э. Эриксона и Ш. Бюлер. Эмпирической основой – исследования Э. Гинзбурга, Д. Миллера. Профессиональное развитие понимается автором как длительный, целостный процесс развития личности. Критерием выделения этапов развития является динамика профессиональной зрелости. Стадии: пробуждения (4 – 14 лет), исследования (14 – 17 лет), консолидации (25 – 44 года), сохранения (45 – 64 года), стадия снижения (от 65 лет и более).

Для периодизаций в отечественной школе характерно согласование определенных этапов с хронологическим возрастом субъекта труда (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Ю.П. Поварёнков, А.Т. Ростунов и др.), описание процесса профессионализации с момента возникновения «профессионального намерения» (Т.В. Кудрявцев), рассмотрение стадий профессионализма с точки зрения нарастания мастерства (А.К. Маркова, Л.М. Митина) [64].

Примером является периодизация, предложенная Е.А. Климовым [56, 57]. В рамках этой концепции выделяется ряд стадий: предыгры (от рождения до 3 лет), игры (от 3 до 6 – 8 лет), овладения учебной деятельностью (от 6 – 8 до 11 – 12 лет), оптации (от 11 – 12 до 14 – 18 лет), адепта, адаптанта, интернала, мастера, авторитет, наставника. Ю.П. Поварёнков [107, 109] выделяет четыре периода профессионального становления: профессиональная адаптация; устойчивый рост показателей; период наивысших достижений; период спада, которому может предшествовать стагнация. В данной концепции основанием для выделения хронологических границ является «профессиональный возраст» личности, т.е. длительность её профессионализации.

При разработке периодизации встаёт вопрос о её критериях. В рамках нашего исследования большой интерес представляют периодизации, где критерием окончания одного периода и началом другого является переживание внутреннего конфликта, требующее активизации и перестройки системы психологической защиты, которая, предположительно, имеет большое значение для благополучного проживания очередного конфликта и адаптации на следующем этапе профессионального становления.

Основываясь на концепции профессионального становления личности, кризисы можно определить, как «резкие изменения вектора её профессионального развития» [46, с. 36]. Они непродолжительные по времени, и наиболее ярко проявляются при переходе от одной стадии профессионального становления к другой. В большинстве случаев кризисы протекают без ярко выраженных изменений профессионального поведения. Однако происходящая перестройка смысловых структур в профессиональном сознании, переориентация на новые цели, коррекция социально-профессиональной позиции подготавливают смену способов выполнения деятельности, ведут к изменению взаимоотношений с окружающими людьми, а в отдельных случаях – к смене профессии [46, 47].

В качестве факторов, детерминирующих кризисы профессионального развития, Э.Ф. Зеер [46, 47] обозначает: постепенные качественные изменения способов выполнения деятельности, возросшая социально-профессиональная активность личности, возникающая в результате её неудовлетворенности своим социальным и профессионально-образовательным статусом, социально-экономические условия жизнедеятельности человека, возрастные психофизиологические изменения, вступление в новую должность, участие в конкурсах на замещение вакантной должности, аттестация специалистов, полная поглощенность профессиональной деятельностью, изменение жизнедеятельности.

Основываясь на положениях Л.С. Выготского, Э.Ф. Зеер выделяет следующие этапы кризисов профессионального развития личности. Предкритическая фаза обнаруживается в неудовлетворенности существующим профессиональным статусом, содержанием деятельности, способами ее реализации, межличностными отношениями. Эта неудовлетворенность не всегда отчетливо осознается, но проявляется в психологическом дискомфорте на работе, раздражительности, недовольстве организацией, оплатой труда, руководителями и т.п. Критическая фаза отличается осознанной неудовлетворенностью реальной профессиональной ситуацией. Намечаются варианты ее изменения, проигрываются сценарии дальнейшей профессиональной деятельности, усиливается психическая напряженность. Противоречия усугубляются, и возникает конфликт, который становится ядром кризисных явлений. Разрешение конфликта приводит кризис в посткритическую фазу. Способы разрешения конфликтов могут иметь конструктивный, профессионально-нейтральный и деструктивный характер. Конструктивный выход из конфликта предполагает повышение профессиональной квалификации, поиск новых способов выполнения деятельности, изменение профессионального статуса, смену места работы и переквалификацию. Профессионально-нейтральное отношение личности к кризисам приводит к профессиональной стагнации, равнодушию и пассивности. Личность стремится реализовать себя вне профессиональной деятельности (в быту, различного рода хобби). Деструктивные последствия кризисов выражаются в профессиональной апатии, безделье [46, 47].

Э.Ф. Зеер [47] выделяет следующие стадии профессионального становления.

1. Профессиональное становление личности начинается со **стадии оптации** (14 – 17 лет) – формирования профессиональных намерений. На стадии оптации происходит переоценка учебной деятельности, в зависимости от профессиональных намерений изменяется и мотивация. Происходит столкновение желаемого будущего и реального настоящего, которое приобретает

характер **кризиса учебно-профессиональной ориентации**. Старшеклассники переживают этот кризис в 16 – 17 лет, перед завершением школьного образования. Ядром кризиса является необходимость выбора способа получения профессионального образования. Переживание кризиса, рефлексия своих способностей и возможностей приводят к коррекции профессиональных намерений. Вносятся коррективы в «Я-концепцию». Деструктивное разрешение кризиса приводит к ситуативному выбору профессии, асоциальному поведению.

2. На **стадии профессиональной подготовки** многие учащиеся и студенты переживают разочарование в получаемой профессии. Возникает недовольство отдельными учебными предметами, появляются сомнения в правильности выбора профессии, падает интерес к учёбе. Наблюдается **кризис профессионального выбора**. Как правило, он отчётливо проявляется в первый и последний годы профессионального обучения.

3. **Стадия профессиональной адаптации**. Для молодых специалистов изменяется профессиональная ситуация развития: новый коллектив, иерархическая система производственных отношений, новые социально-профессиональные ценности, иная социальная роль и принципиально новый вид ведущей деятельности. Основной причиной **кризиса профессиональных ожиданий** является несовпадение реальной профессиональной жизни с имеющимися представлениями и ожиданиями, что выражается в неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, условиями работы, зарплатой и т.д. Возможны два варианта разрешения кризиса: конструктивный – активизация профессиональных усилий по скорейшей адаптации и приобретению опыта работы; деструктивный – увольнение, смена специальности; некачественное, выполнение профессиональных функций.

4. **Стадия первичной профессионализации**, после 3 – 5 лет работы. К этому времени специалист приобрёл необходимую квалификацию, продуктивно выполняет свою работу, определил свой социально-профессиональный

статус. Инерция профессионального развития, потребность в самоутверждении вызывают неудовлетворённость профессиональной жизнью. Возникает потребность в дальнейшем профессиональном росте, в карьере. При отсутствии возможности удовлетворения этой потребности специалист испытывает дискомфорт, психическую напряжённость, появляются мысли о возможном увольнении, смене профессии. Конструктивным способом разрешения **кризиса профессионального роста** является поиск путей карьерного роста – переход в другую организацию, повышение ответственности и сложности решаемых задач. Непродуктивными способами решения являются – компенсация профессионального роста досуговыми видами деятельности, уход из профессии, смирение, ведущее к профессиональной стагнации личности и профессиональной апатии.

5. Стадия вторичная профессионализация. Особенностью этой стадии является высококачественное и высокопроизводительное выполнение профессиональной деятельности. Специалисту присущи социально-профессиональная позиция, устойчивая профессиональная самооценка, изменяются способы выполнения деятельности. Часто качественное, творческое выполнение деятельности приводит к тому, что личность перерастает свою профессию. Усиливается неудовлетворенность собой, своим профессиональным положением. Противоречия между желаемой карьерой и ее реальными перспективами приводят к развитию **кризиса профессиональной карьеры**. При этом глубокой рефлексии подвергается «Я-концепция», вносятся коррективы в сложившиеся производственные отношения, перестраивается профессиональная ситуация развития. Возможные сценарии выхода из кризиса: увольнение, освоение новой специальности в рамках той же профессии, переход на более высокую должность. Одним из продуктивных вариантов снятия кризиса является переход на следующую стадию профессионального становления – стадию мастерства.

6. **Стадия мастерства** характеризуется творческим и инновационным уровнем выполнения профессиональной деятельности. Движущим фактором дальнейшего профессионального развития личности становится потребность в самореализации. **Кризис социально-профессиональной самоактуализации** порождает напряжение, неудовлетворенность собой, окружающими людьми. Продуктивный выход из него – новаторство, изобретательство, стремительная карьера, социальная и профессиональная активность. Деструктивные варианты разрешения кризиса – увольнение, конфликты, профессиональный цинизм, алкоголизм, создание новой семьи, депрессия.

7. Следующий нормативный кризис профессионального развития обусловлен **уходом из профессиональной жизни**. Предпенсионный период для многих работников приобретает кризисный характер. Это связано с необходимостью усвоения новой социальной роли и поведения. Уход на пенсию означает сужение социально-профессионального поля и контактов, снижение финансовых возможностей. Острота протекания **кризиса утраты работы** зависит от характера трудовой деятельности (работники физического труда переживают его легче), семейного положения и здоровья.

Каждый нормативный кризис профессионального становления отличается своеобразием профессиональной ситуации развития и индивидуальными способами выполнения ведущей деятельности. На первых этапах решающее значение в возникновении кризисов имеют объективные факторы: смена ведущей деятельности, кардинальное изменение социальной ситуации. На последующих – субъективные факторы: изменение «Я-концепции», перестройка профессионального сознания, возрастание уровня притязаний и самооценки, проявление потребности в самоутверждении и самоосуществлении, т.е. личность сама становится инициатором кризисов профессионального развития. Кроме нормативных кризисов профессиональное становление сопровождается ненормативными, обусловленными жизненными обстоятельствами.

К примеру, вынужденное увольнение, смена места жительства, перерывы в работе и т.д.

Итак, согласно концепции Э.Ф. Зеера, профессиональное становление сопровождается профессиональными кризисами, соответствующими возрастным периодам. Однако процесс осознания личностью кризиса индивидуален. Он зависит от характера кризисной ситуации, а также от адаптационных способностей личности. Пережив кризис и найдя из него конструктивный выход, личность, как правило, поднимается на более высокий уровень развития, поскольку кризис приводит к перестройке личности.

Порождая психическую напряжённость, кризисы стимулируют активизацию психозащитной системы личности. Можно отметить, что неконструктивные выходы из кризисов демонстрируют проявление таких примитивных защитных механизмов, как отрицание, изоляция, регрессия. Для благополучного выхода из кризиса характерны механизмы сублимация (направление активности на поиск конструктивного решения) и компенсация. Описание протекания кризисов профессиональной карьеры позволяет сделать вывод о том, что развитая система психологической защиты, обладающая широким спектром вариантов защитного поведения (за счёт наличия большого количества защитных механизмов и многочисленных связей между ними), способствует успешному проживанию конфликтов, нахождению способов их разрешения, расширению защитного арсенала новыми стратегиями поведения.

В ходе преодоления кризисов в процессе профессионализации психозащитная система личности претерпевает большие изменения. Каждый переход на следующую ступень развития заставляет человека разрушать существующую защитную структуру. Можно предположить, что на предкризисном этапе, в то время, когда человек испытывает неудовлетворённость, психологический дискомфорт, происходит перестройка структуры психологической защиты с целью снятия психического напряжения субъекта. Большую роль здесь играет подсистема стабилизации, которая в большей мере основана на

защитных механизмах. На критической фазе актуализация защиты максимальна. Здесь главенствующая роль принадлежит подсистеме преодоления, состоящей как из защитных механизмов, так и из копинг-стратегий. На посткритической фазе, когда кризис каким-то образом уже разрешён (конструктивным или неконструктивным способом), психологическая защита приобретает структуру, которая будет обеспечивать целостность и гармоничность личности в новых условиях. Таким образом, можно предположить, что каждому этапу профессионального развития свойственны определенные структуры защит, а характер этой структуры может быть показателем проживания человеком кризисного состояния, показателем успешности этого процесса.

2.2. Подходы к изучению профессионально важных качеств и деятельности педагога-психолога

Профессия «педагог-психолог» довольно молодая и в настоящий момент находится в состоянии развития, расширения функциональной направленности, в связи с введением новых стандартов образовательной деятельности.

Исторически, первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей в России связаны с педологией. В рамках педологической службы впервые оказывалась психологическая помощь школе в решении проблем воспитания и обучения. Основной задачей педолога было тестирование ребенка с целью выявления степени овладения им определенных знаний, умений и навыков. Психологическая диагностика носила в большей мере констатирующий характер, реальной пользы для педагогов и учащихся не имела, что и послужило причиной ликвидации педологической службы из сферы образования [100]. Только с конца 60-х гг.

XX в. в России возобновился активный поиск форм практического участия психологов в работе школы. Это стало возможным потому, что в психологии и педагогике возникли необходимые теоретические и практические предпосылки, например, внедрение системного подхода к психологическому и педагогическому анализу процессов развития личности; выявление общих закономерностей психического развития и разработка методик диагностики уровня развития личности. В 1982 г. в Москве был начат эксперимент по введению в школу должности психолога. На основе результатов этого эксперимента было разработано «Положение о психологической службе народного образования» [100]. Таким образом, стала очевидной необходимость психологической службы в системе образования.

Современное состояние педагогической психологии позволяет чётко определить предмет, цели и задачи школьной психологической службы, решить ряд вопросов, связанных с её научным и методическим обеспечением, определить содержание и формы работы школьного психолога, его основные функции, права и обязанности, разработать систему психологической службы в системе образования.

Современное понимание смысла деятельности педагога-психолога заключается в сопровождении ребенка в процессе обучения. «Сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребёнка в ситуациях школьного взаимодействия. Объектом школьной психологической практики выступает обучение и психологическое развитие ребенка в ситуации школьного взаимодействия, предметом – социально-психологические условия успешного обучения и развития. Методом и идеологией работы школьного психолога является сопровождение» [15; с. 20]. Очевидно, что психологическое сопровождение учаще-

гося осуществляется через психолога, что позволяет рассматривать личность педагога-психолога важным инструментом воспитательного воздействия.

Внимание к проблеме формирования и развития профессионально важных качеств для психолога системы образования возросло с середины 1990-х гг., что отражено в трудах В.И. Долговой, И.В. Дубровиной, В.Н. Карандашева, А.А. Крылова, Р.С. Немова, Р.В. Овчаровой, В.Э. Пахальяна, Е.И. Рогова, И.В. Шевцовой, которые подчеркивали, что отечественная теория и практика не имеют четких ориентиров в отношении данного вопроса.

Определение профессионально важных качеств педагога-психолога усложняется тем, что это комплексная профессия. Она объединяет в себе задачи двух профессий, а, следовательно, и необходимость наличия качеств, требуемых для решения этих задач. Таким образом, при формировании теоретической модели ПВК педагога-психолога мы основывались на представленных в литературе исследования ПВК педагогов, психологов и педагогов-психологов. Под *профессионально важными качествами*, в соответствии с подходом В.Д. Шадрикова, понимаются *индивидуально-психологические качества и свойства личности, определяющие возможность успешного выполнения профессиональной деятельности*. В.Д. Шадриков считает, что в роли ПВК могут выступать «общесоматические (конструкционные) и нейродинамические свойства человеческого организма, свойства психических процессов, направленность личности, ее потребности, интересы, мировоззрение и убеждения, моральные качества» [159, с. 144].

Профессионально важные качества педагога

В отечественной педагогической психологии в исследованиях Н.В. Кузьминой и ее школы, А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, Л.М. Митиной и других ученых проблема личностных особенностей педагога, детерминирующих эффективность педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения. Изучение

ПВК педагога тесно связано с исследованиями структуры профессиональных способностей учителя.

А.К. Маркова [82] выделяет три основные стороны труда учителя: собственно педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя. В качестве ПВК педагога автором определяются: педагогическая эрудиция; педагогическое целеполагание; педагогическое (практическое и диагностическое) мышление; педагогическая интуиция; педагогическая импровизация; педагогическая наблюдательность; педагогический оптимизм, педагогическая находчивость; педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия.

В модели личности учителя, описанной Л.М. Митиной [144], выделены две группы педагогических способностей: проектировочно-гностические способности (педагогическое целеполагание, педагогическое мышление) и рефлексивно-перцептивные способности (педагогическая рефлексия, педагогический такт, педагогическая направленность).

Методологической основой представленных структур профессионально важных качеств и способностей педагога является схема «деятельность – общение – личность».

Н.А. Аминов [144] выделяет терминальные и инструментальные профессиональные способности. Терминальные способности (повышающие конкурентоспособность) предполагают в своей структуре преобладание сопротивляемости к истощению эмоциональных ресурсов и развитию синдрома эмоционального сгорания. Инструментальные способности делятся на две группы: общие (перцептивные) и специальные (эмоциональные, волевые, мнемические, аттенционные, способности к представлению (воображению)).

Особенностью данного подхода является выделение отдельной структуры в комплексе профессиональных способностей, отвечающей за профилактику синдрома профессионального выгорания.

Итак, обзор подходов к определению ПВК педагога в контексте нашего исследования, позволяет отметить следующие качества: коммуникативные качества, педагогическую рефлексивность, а так же выделение регуляционной составляющей в структуре профессиональных способностей.

Профессионально важные качества психологов

Определение наиболее важных для эффективного оказания психологической помощи качеств – это одна из проблем, имеющих продолжительную историю в психологии. В настоящее время разрабатываются различные модели ПВК психологов. Н.А. Аминов, Н.А. Морозова, А.Л. Смятских предложили классификацию моделей специальных способностей и личностных качеств, влияющих на эффективность деятельности психолога: компонентные, структурные, системные, прогностические [3, 68].

Компонентные модели строятся на основе опыта авторов, и представляют собой список профессионально значимых качеств. Подобный подход весьма распространён в литературе по психотерапии и психологическому консультированию.

Л. Уолберг, анализируя деятельность психотерапевтов, выделяет такие качества, как чуткость, объективность, гибкость, эмпатия и отсутствие собственных серьёзных проблем. К вредным для консультанта чертам он относит авторитарность, пассивность и зависимость, замкнутость, склонность использовать клиентов для удовлетворения своих потребностей, неумение быть терпимым к различным побуждениям клиентов [65]. Дж. Бьюджентал [17] называет аутентичность определяющим качеством психотерапевта. Он выделяет три основных признака аутентичного существования: полное осознание настоящего момента; выбор способа жизни в данный момент; принятие ответственности за свой выбор. Аутентичность обобщает многие свойства личности. Прежде всего, это выражение искренности по отношению к клиенту. К. Шнейдер [65] называет зрелость консультанта как основное профессионально важное качество. По мнению автора, зрелость консультанта включает

в себя: личную зрелость (успешное разрешение собственных жизненных проблем), социальную зрелость (способность помочь другим людям терпимость и искренность по отношению к клиентам). Р. Мей [86] отмечает следующие качества эффективного консультанта: умение привлекать к себе людей, умение чувствовать себя свободно в любом обществе, способность к эмпатии, доброжелательность к людям. Р. Кочунас [65] подчёркивает, что основным средством, стимулирующим совершенствование личности клиента, является личность консультанта. В своих работах он на основе обзора источников литературы о свойствах личности, которые необходимы консультанту, чтобы оказывать помощь, представил модель личности эффективного консультанта. Основными факторами этой динамической модели стали:

аутентичность (способность быть самим собой и в своих непосредственных реакциях, и в целостном поведении);

открытость собственному опыту (проявление терпимости к собственным эмоциональным реакциям и реакциям клиента);

развитие самопознания (способность к реалистичной самооценке);

сила личности и идентичность (наличие внутренней позиции);

толерантность к неопределенности (уверенность в своей интуиции, убежденность в правильности принимаемых решений и способность рисковать);

принятие личной ответственности (понимание консультантом своей ответственности);

глубина отношений с другими людьми (способность к безоценочному восприятию людей, их чувств, взглядов);

постановка реалистичных целей (адекватность оценки собственных возможностей);

эмпатия (способность к пониманию эмоционального состояния другого человека посредством сопереживания) [65].

Примером компонентной модели может служить профессиограмма профессии «Психолог», предложенная Р.В. Овчаровой [68]. Автором были выделены следующие личностные особенности, профессиональные умения: стремление понять позицию другого; дружелюбие; общительность; способность стать лидером; вежливость; руководство здравым смыслом; жизнерадостность; терпеливость, упорство; чувство ответственности; способность выполнять разнообразную работу; энтузиазм в трудовой деятельности; тщательность действий; самостоятельность суждений; аккуратность и последовательность в работе; способность к планированию своего будущего; способность к устным высказываниям; хорошая память; способность обучать других; умение заботиться о людях.

Структурные модели отличаются тем, что авторами выделяются комплексные способности, определяющие эффективность деятельности психолога в целом. Так, к примеру, Н.В. Бачманова и Н.А. Стафурина в качестве такой способности называют «талант общения». Эта способность состоит из ряда особенностей личности, которые объединяются в блоки качеств [3, 68]: способность к полному и правильному восприятию объекта, наблюдательность, быстрая ориентация в ситуации, способность к образному и качественному анализу; способность к пониманию внутренних свойств и особенностей субъекта, психологическая интуиция, основанная на общей эрудиции и гуманистической направленности; способность к сопереживанию, эмпатия, уважение к человеку, готовность помочь, способность к состраданию; способность к самоанализу, рефлексия, интерес к собственной личности и личности других людей; способность управлять самим собой и процессом общения, умение слушать, выстраивать контакт, разрядить напряжённость, умение найти подход к людям, внимательность, тактичность.

В **системных моделях** [3, 68] составляющие ПВК выводятся из характеристик более сложных систем, в которых психологическая деятельность является составляющей. В качестве примера авторы приводят [3] теорию

Дж. Холланда. Деятельность психолога, как и педагога, педагога-психолога относится к социальному типу профессий, и, следовательно, эффективный специалист должен обладать важными для социального типа качествами: социальной ответственностью, потребностью во взаимодействии, вербальными способностями, эмоциональностью и активностью и т.д. Среди отечественных психологов этот подход реализован в работах Е.А. Климова [56].

В **прогностических моделях** [3] главные компоненты профессиональных способностей выводятся посредством корреляционного анализа показателей выраженности определённых свойств личности. Одна из таких моделей основана на основе опросника черт личности Р. Кеттелла и показателей эффективности работы специалиста. По результатам исследования были составлены уравнения регрессии для успешного психотерапевта и психодиагноста. В целом, прогноз успешности специалиста тем лучше, чем более высокие оценки он получает по факторам «А» – потребность в общении, «N» – чувство дистанции, «В» – вербальный интеллект, «Н» – нечувствительность к социальной угрозе.

Предложенные подходы объединяет то, что исследования, составляющие основу указанных моделей, проводились на успешных психологах, работниках социальной сферы.

В изученной литературе по теме ПВК психологов [1, 2, 18, 65, 84, 86, 90] большинство авторов подчёркивают значимость ценностных ориентаций специалиста, его установок относительно клиентов. Наиболее полно такой аксеологический подход представлен в «этических кодексах» психологов [91]. В основе этических кодексов лежат принципы гуманистической психологии.

Ряд авторов [65, 112] отмечают значительные трудности в составлении модели эффективного психолога в силу того, что многие ПВК не поддаются количественному измерению. А что касается оценки этих качеств клиентами – в психотерапии распространено мнение, что для каждой категории клиен-

тов существует своя категория консультантов. Поэтому создание эталонной модели личности педагога-психолога весьма проблематично. Эти авторы предлагают перечень антипрофессионально важных качеств, среди них: ненависть к людям, откровенное психическое нездоровье, неумение общаться, неспособность выстраивать отношения на взаимном уважении. Очевидно, что этот перечень антипрофессионально важных качеств – далеко не исчерпывающий, и носит общий характер для всех профессий субъект – субъектного типа.

Проведенный анализ подходов к исследованию ПВК психолога позволяет выделить ряд комплексных характеристик личности психолога системы образования, необходимых для его эффективной деятельности. Во-первых, это качества, обеспечивающие конструктивную коммуникацию, способствующие установлению контакта с клиентом, во-вторых, ценностные установки психолога относительно клиента (безоценочность в принятии, уважение и т.д.), в-третьих, качества, обеспечивающие адекватную самооценку консультанта и его понимание себя, в-четвёртых, качества, определяющие зрелость консультанта – ответственность, гибкость, интернальность локус – контроля.

Профессионально важные качества педагога-психолога

Описания профессионально важных качеств педагога-психолога встречаются в работах М.Р. Битяновой, И.В. Дубровиной, Н.В. Ключевой, О.А. Мальцевой, А.А. Реана, М.А. Степановой. Однако комплексные исследования данного вопроса – большая редкость.

И.В. Дубровина [111, 161] выделяет следующие характеристики психолога системы образования: широта интересов и независимость взглядов, готовность к контактам и умение их поддерживать, умение эмоционально притягивать к себе людей, стремление к познанию себя и других, способность сохранять эмоциональное самообладание при общении, осознание границ своей профессиональной компетенции, повышенное чувство ответственности

за свои действия, слова; способность предвидеть, какого рода последствия повлечет за собой отдельный поступок или поведение в целом.

Автор подчеркивает, что высокий профессиональный уровень психолога включает «знание психологии, безупречное владение разнообразными психологическими техниками, методиками, диагностическими средствами, развитой ум и незаурядность личности» [111, с. 172].

В большинстве работ по педагогической психологии делается акцент на необходимость построения работы с учащимися на основе принципов гуманистической психологии. Ярким примером данной позиции является описание Н.В. Ключевой [102] универсальных принципов работы педагога-психолога:

- гуманность – уважение личности и прав субъектов образовательного процесса, признание их личностного роста приоритетным направлением и главной целью работы психолога;
- экологичность – отказ от любых форм экспансии, обеспечение безопасной атмосферы общения;
- демократичность – стремление занять позицию равноправного сотрудничества, партнерства и соучастия с родителями, детьми и педагогами;
- конструктивность – работа психолога направлена не на выявление ошибок, нарушений, а на поиск ресурсов для развития и совершенствования образовательного процесса;
- открытость – действия психолога осуществляются гласно, открыто;
- понятность и приемлемость для работников образования методов, применяемых психологом;
- конфиденциальность – результаты работы психолога не могут быть оглашены без согласия того, кто взаимодействовал с ним.

Следует отметить, что данные положения отражены в этическом кодексе психолога. Таким образом, гуманистическая направленность личности педагога-психолога является неотъемлемым ПВК педагога-психолога.

В литературе встречаются практические исследования ПВК педагогов-психологов. Так, А.В. Крупениной [68] разработана модель ПВК психолога, оказывающего консультативную помощь в системе образования, состоящая из трех блоков личностных качеств. Первый блок – свойства, определяющие направленность личности психолога в системе образования на общение с детьми, подростками, их родителями и педагогами. К качествам личности психолога, определяющим её направленность на общение с участниками образовательного процесса, относятся, по мнению автора, альтруистическая установка и высокий уровень эмпатии. Второй блок – интеллектуальные способности психолога, позволяющие осуществлять конструктивное общение – социальный интеллект. Третий блок – качества и свойства личности психолога, позволяющие ему оказывать позитивное влияние на субъектов образовательного процесса – социальная фасилитивность.

В работе В.И. Долговой и В.К. Шаяхметовой [35] представлено исследование инвариантных ПВК педагога-психолога – совокупности знаний, умений, навыков, социально востребованных качеств и способностей личности педагога-психолога, позволяющих ему более успешно решать актуальные задачи во всех направлениях профессиональной деятельности.

В состав инвариантных ПВК вошли двадцать качеств, разделенных по шести компонентам, согласно разработанной авторами модели: *эмоциональному* (эмпатия, эмоциональная устойчивость, самостоятельность в принятии решений); *коммуникативному* (коммуникативность, лидерство); *гностическому* (знание содержания деятельности педагога-психолога, умения и навыки психолого-педагогической работы, интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления, способность к творческому применению профессионального опыта, общая культура); *мотивационному* (оптимистичность, рабо-

тоспособность, гуманность); *практическому* (организованность, ответственность, инициативность, направленность); *рефлексивному* (способность к саморегуляции, способность к адекватной самооценке, честность).

Анализ представленных подходов к определению профессионально важных качеств педагога-психолога показал разнообразие направлений изучения и описания ПВК педагога-психолога. Безусловно, данные исследований ПВК педагога, психолога и педагога-психолога во многом согласуются. Для дальнейшей работы нами была разработана теоретическая модель личностных качеств и способностей педагога-психолога, необходимых для его эффективной профессиональной деятельности в системе образования, где учтены и педагогические, и психологические качества педагога-психолога. В этой модели выделены четыре блока профессионально важных качеств педагога-психолога (табл. 2).

Первый блок – когнитивный. В этот блок входит профессиональная подготовка: теоретические знания и практические умения специалиста, владение психологическим инструментарием качества, а также качества, обеспечивающие способность к познанию и самопознанию (креативность, рефлексивность). Данный блок определяет эрудированность специалиста, быструю ориентацию в ситуации, способность к образному и качественному анализу, к полному и правильному восприятию объекта, наблюдательность, способность к самоанализу.

Второй блок – ценностно-мотивационный: профессиональные намерения педагога-психолога, социальные установки, направленность личности педагога-психолога (аутентичность, разделение ценностей самоактуализирующейся личности, вера в возможности человека, ответственность, гуманность). Данный блок определяет зрелость педагога-психолога и его профессиональной позиции.

Таблица 2.

Модель профессионально важных качеств педагога-психолога

Блоки ПВК	Составляющие	Функция блока ПВК	Диагностируемые характеристики
1. Когнитивный	Профессиональная подготовка: теоретические знания и практические умения специалиста, владение психологическим инструментарием. Личностные качества, обеспечивающие способность к познанию и самопознанию.	Данный блок определяет быструю ориентацию в ситуации, способность к образному и качественному анализу, к полному и правильному восприятию объекта, эрудированность наблюдательность, способность к самоанализу.	Креативность. Рефлексивность. Потребность в познании.
2. Ценностно-мотивационный	Профессиональные намерения педагога-психолога. Социальные установки. Направленность личности педагога-психолога.	Данный блок определяет зрелость педагога-психолога и его профессиональной позиции.	Принятие гуманистических ценностей. Взгляд на природу человека. Автономность. Привязанность.
3. Коммуникативный	Качества, обеспечивающие конструктивную коммуникацию, способствующие установлению контакта с клиентом, формированию отношений с коллегами.	Данный блок определяет способность выстраивать контакт, умение слушать, найти подход к людям, внимательность, тактичность.	Спонтанность. Самопонимание. Аутосимпатия. Контактность. Гибкость в общении. Экстраверсия. Экспрессивность.
4. Регуляционный	Личностные качества (эмоциональная устойчивость, самоконтроль). Подсистема стабилизации. Подсистема преодоления.	Данный блок определяет умение выстраивать адекватную систему психологической защиты.	Механизмы психологической защиты. Копинг – стратегии. Эмоциональная устойчивость. Самоконтроль.

Третий блок – коммуникационный. Этот блок представлен качествами, обеспечивающими конструктивную коммуникацию, способствующими установлению контакта со всеми участниками образовательного процесса (спонтанность, сензитивность, общительность, гибкость поведения в ситуации общения, самоуважение, самопринятие, экстраверсия, экспрессивность). Данный блок определяет способность выстраивать контакт, найти подход к людям, внимательность, тактичность.

Четвертый блок – регуляционный. Этот блок представлен такими качествами, как эмоциональная устойчивость, самоконтроль, способность управлять самим собой в процессе общения, способность к самосохранению. Данный блок определяет умение выстраивать адекватную систему психологической защиты. В соответствии с современными представлениями о психологической защите личности [26, 65, 79, 111, 122], следует рассматривать две подсистемы психологической защиты – подсистему стабилизации, в основе которой лежат классические защитные механизмы, и подсистему преодоления, которую составляют копинг-стратегии.

Выделение регуляционного блока ПВК основано, во-первых, на исследованиях роли психологической защиты в профессиональной деятельности представителей субъект – субъектных видов деятельности, демонстрирующих положительную связь защиты с адаптацией, эффективностью профессиональной деятельности [146]. Во-вторых, на концепции Ю.П. Поварёнка [106], согласно которой помимо ПВК «профессиональной деятельности» и «профессионального развития» выделяются «дополнительные группы ПВК: ПВК регуляции профессиональной деятельности (исполнения, реализации, функционирования) и ПВК регуляции форм активности, которые обеспечивают становление субъекта труда» [106, с. 33]. В-третьих, на работах А.Н. Аминова [144], И.В. Дубровиной [161], В.К. Шаяхметовой [35], в которых подчеркивается значимость способности «сохранять эмоциональное самообладание» [161], способности к профилактике профессионального выго-

рания, способности к саморегуляции в профессиональной деятельности педагогов-психологов.

Особенность предложенной теоретической модели профессионально важных качеств педагога-психолога системы образования заключается в том, что в ней представлен регуляционный блок, включающий компоненты системы психологической защиты. Конструктивность данной теоретической модели будет проверяться в эмпирической части работы.

2.3. Критерии профессионализации педагога-психолога

Оценка уровня профессионального развития чрезвычайно важна для отслеживания процесса профессионализации, т.к. она позволяет определять, на какой стадии профессионального развития находится специалист, и насколько далеко он продвинулся на соответствующей стадии. Для оценки уровня профессионального развития используются критерии профессионализации. Ю.П. Поварёнков [107, 108, 110] выделяет две группы критериев профессионализации: субъективные и объективные. Субъективные критерии определяют уровень развития профессиональных способностей и мотивов непосредственно. Автор [107, 108, 110] подчеркивает, что эта группа критериев наиболее точна, поскольку с их помощью отслеживается содержание профессионального развития. Однако эти критерии используются редко, поскольку они сильно индивидуализированы и трудны для формализации [110]. Объективные, или внешние, формальные критерии, характеризуют процесс развития косвенно, по показателям эффективности деятельности. Эта группа критериев используется наиболее широко в силу их высокой формализованности, независимости от субъективных особенностей человека. К ним относят традиционные па-

раметры деятельности: производительность, качество, надежность, а также показатели удовлетворенности трудом. Кроме отмеченных, для объективной оценки способности человека используются показатели быстроты освоения профессиональных навыков, оригинальности исполнения, динамики работоспособности и т.д. [81].

Подобный подход к определению критериев профессионализма разделяется и другими авторами. Так, С.А. Дружилов [35, 40] указывает, что первая группа субъективных критериев, характеризуются следующими показателями: 1) профессионально важные качества, профессиональные знания, умения и навыки; 2) профессиональная мотивация; 3) профессиональная самооценка и уровень притязаний; 4) способность к саморегуляции и стрессоустойчивость; 5) особенности профессионального взаимодействия; 6) общая физическая тренированность. Вторая группа объективных критериев ориентирована на оценку результативности выполнения профессиональной задачи. Первая и вторая группа критериев могут быть специальными, если они используются для оценки отдельных стадий профессионализации, и общими, если оценивают профессионализацию в целом.

В настоящее время широко представлены исследования психологических, внутренних критериев, являющихся показателями профессионализации в определённых профессиональных сферах. М.К. Павлова [98] рассматривает профессиональные особенности психолога с позиций анализа его субъектности. Под субъектностью автор [98] понимает отношение человека к себе как к деятелю. Характеристиками субъектности являются: активность, связанная со способностью к целеполаганию, возможность свободы выбора и ответственность за него. Формирование субъектности происходит путем саморазвития. На первом уровне саморазвития его цели существуют в виде желания стать лучше. Психолог действует, подражая кому-то или ориентируясь на чьи-то советы. Саморазвитие на этом уровне носит учебный характер. На втором уровне целеполагание, как параметр субъектности, становится более

конкретным. Психолог ставит перед собой определенные задачи по саморазвитию. Но эти задачи касаются не всей личности в целом, а каких-то частных качеств и умений. Психолог проявляет активность в определении целей самоизменения, приобретает умения по саморазвитию. На третьем уровне психолог самостоятельно анализирует и формулирует цели саморазвития, осознает возможности их реализации в процессе практической работы. Самостоятельно реализуются пути самоизменения, находятся оригинальные приемы работы над собой. Названные умения могут реализовываться психологами на различных уровнях профессионального развития. В зависимости от результатов автор [98] выделяет следующие уровни профессионализации: репродуктивный – на данном уровне психолог умеет пересказать другим то, что знает сам, и так, как знает сам; адаптивный – этап, на котором психолог умеет не только передать информацию, но и трансформировать ее применительно к особенностям объекта, с которым имеет дело; локально-моделирующий – психолог умеет не только передавать и трансформировать информацию, но и моделировать систему знаний по отдельным вопросам; системно-моделирующий знания – когда психолог умеет моделировать деятельность, формирующую систему знаний.

В качестве критерия профессионализации в изложенной концепции взято оперирование знанием. Причём каждый новый уровень деятельности включает в себя предыдущий и вместе с тем характеризуется качественным изменением в структуре знаний и умений педагога-психолога.

Н.М. Пинегина, изучая профессиональное мастерство психологов, установила, что одним из личностных качеств, влияющих на эффективность профессиональной деятельности, является рефлексивная культура, которая определяет интенсивность формирования опыта психологов, обеспечивает переосмысление содержания сознания субъектов и осознание ими приёмов собственного мастерства [105]. Под рефлексивной культурой понимается система способов организации рефлексии, построенных на основе ценност-

ных и интеллектуальных критериев [105]. Она включает в себя готовность действовать в ситуациях с высокой степенью неопределённости, гибкость в принятии решений, стремление к инновационной деятельности, креативность в решении профессиональных задач.

Выделение подобных критериев [98, 105] представляется весьма конструктивно с практической точки зрения, поскольку позволяет на основании оценки небольшого числа параметров определить уровень профессионального развития специалиста.

Наиболее комплексно вопрос критериев профессионального развития рассмотрен в концепции Ю.П. Поварёноква [108, 110]. Автор выделяет три ведущих критерия профессионализации: профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость. Эти критерии являются диахроническими, т.е. они действуют на всех этапах профессионального пути, но имеют разную форму проявления.

Критерий профессиональной продуктивности свидетельствует о степени соответствия возможностей субъекта социально-профессиональным требованиям. Профессиональная продуктивность оценивается на основе параметров производительности, качества и надёжности, которые отличаются в зависимости от того, какая задача профессионализации решается: поиск и выбор профессии, профессиональное обучение и адаптация, построение профессиональной карьеры и смена этапов профессионализации. К примеру, для профессионального обучения показателем продуктивности является обученность, для профессиональной адаптации – адаптированность [108, 110].

Критерий профессиональной идентичности характеризует значимость для человека профессиональной деятельности, степень принятия субъектом профессии и профессионализации в целом. Критерий профессиональной идентичности оценивается на основе трёх ведущих параметров: отношения субъекта к профессии и профессионализации как средству удовлетворения собственных потребностей и самореализации; его отношения к себе как про-

фессионалу; отношения к системе ценностей соответствующего профессионального сообщества. Профессиональная идентичность оценивается на основе субъективных показателей: степени удовлетворенности трудом, профессией, карьерой; учебно-профессиональной самооценки и т.д. [108, 110].

Критерий профессиональной зрелости, предложенный Д. Сьюпером [112], свидетельствует о способности специалиста соотносить свои профессиональные возможности с требованиями профессии. Параметры критерия: профессиональная самооценка, уровень притязаний, способность к саморегуляции. Для профессионально зрелой личности характерно умение адекватно оценивать свои умения и возможности, выбирать оптимальную стратегию профессионального становления. Профессиональная зрелость является ведущим критерием профессионального становления субъекта труда [108].

Исследования Ю.П. Поварёнова [107, 109, 110] доказали, что различные подструктуры индивидуальности профессионала (профессиональный опыт, подструктура профессиональных мотивов, подструктура черт личности, профессиональное самосознание и т.д.) значимо коррелируют со всеми тремя критериями профессионализации. Так, уровень профессиональной продуктивности зависит от профессионального опыта; уровень профессиональной идентичности определяется подструктурой профессиональных мотивов и характерологических особенностей личности; уровень профессиональной зрелости связан с подструктурой профессионального самосознания, рефлексией.

На основании интегрального подхода С.А. Дружилова [37] к определению структуры профессионализации как системы, а также положения об относительной независимости обобщенных критериев [110], автор обосновал существование трёх подсистем профессионализма, каждая из которых имеет свою структуру.

1. Подсистема профессиональной продуктивности образует структуру, состоящую из ПВК, непосредственно влияющих на производительность, ка-

чество и надежность деятельности. Системообразующие факторы данной структуры: элементы профессионального опыта и эффективности профессиональной деятельности.

2. Подсистема профессиональной идентичности в качестве элементов включает ПВК, обеспечивающие принятие профессии как лично значимой. Системообразующий компонент – удовлетворенность профессией и профессиональной деятельностью.

3. Подсистема профессиональной зрелости состоит из ПВК профессионала, обеспечивающих саморегуляцию и самодетерминацию становления субъекта как профессионала. Элементы подсистемы: смысл профессиональной деятельности, профессиональная ответственность, самоактуализация. Системообразующий компонент в структуре – профессиональная рефлексия.

Таким образом, для дальнейшего эмпирического исследования в качестве критериев профессионального развития педагогов-психологов приняты такие характеристики, как удовлетворенность трудом, самоактуализация и рефлексивность. Высокие показатели по указанным критериям являются свидетельством эффективного выполнения профессиональной деятельности [110].

Выводы по главе 2:

1. Научная ценность представленных концепций профессионализации в ракурсе исследования состоит в том, что профессионализация реализуется в течение всего профессионального пути личности, который имеет определённые этапы, периоды, стадии; профессиональное развитие личности происходит неравномерно и гетерохронно; степень соотношения индивидуально-психологических особенностей и профессиональных требований определяет

уровень интереса к профессии, стремления к профессиональному совершенствованию; успешность профессионализации определяется степенью соответствия индивидуально-психологических особенностей личности требованиям профессии; профессионализация отражает процесс формирования специфических видов трудовой активности субъекта на основе развития и структурирования совокупности его профессионально ориентированных характеристик.

2. Ведущим компонентом личности профессионала является подструктура ПВК, которая обеспечивает необходимый уровень профессиональной продуктивности, профессиональной идентичности и профессиональной зрелости личности.

3. Выявлено и обосновано значение психологической защиты как важного компонента психологической системы деятельности педагога-психолога, способствующего эффективной реализации профессиональных функций. Психологическая защита встроена в структуру ПВК специалиста.

4. В качестве критериев профессионального развития педагогов-психологов выделены такие универсальные характеристики, как удовлетворенность трудом (критерий профессиональной идентичности), самоактуализация и рефлексивность (критерий профессиональной зрелости). Высокие показатели по указанным критериям свидетельствуют об эффективности профессиональной деятельности [108, 110].

5. В основу эмпирического исследования положена периодизация профессионального развития, разработанная Э.Ф. Зеером [46, 47], в которой критерием выделения этапов развития является переживание кризиса профессионального развития. Поскольку, порождая психическую напряжённость, кризисы стимулируют активизацию психозащитной системы личности. В ходе преодоления профессиональных кризисов психозащитная система личности претерпевает большие изменения. Этапы профессионализации: профессиональная адаптация, первичная профессионализация, вторичная профес-

сионализация, профессиональное мастерство.

6. Основываясь на анализе литературы по вопросам ПВК психолога, педагога, педагога-психолога, по изучению деятельности педагога-психолога, была сформулирована теоретическая компонентная модель ПВК педагога-психолога, которая представляет собой список качеств. Данная модель состоит из четырёх блоков. Когнитивный блок представлен теоретическими знаниями, практическими умениями, владением психологическим инструментарием и качествами, обеспечивающими способность к познанию и самопознанию (креативность, рефлексивность и т.д.). Ценностно-мотивационный блок представлен профессиональными намерениями педагога-психолога, социальными установками, направленностью личности педагога-психолога (аутентичность, ответственность, гуманность, и т.д.). Коммуникационный блок представлен качествами, обеспечивающими конструктивную коммуникацию (спонтанность, общительность, гибкость поведения и т.д.). Регуляционный блок представлен такими качествами, как эмоциональная устойчивость, самоконтроль. Данный блок определяет умение выстраивать адекватную систему психологической защиты, состоящую из подсистемы стабилизации, в основе которой лежат классические защитные механизмы, и подсистемы преодоления, которую составляют копинг-стратегии.

Глава 3.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

3.1. Организация и методы эмпирического исследования

Описание и обоснование методов исследования. Проведенный теоретический анализ позволил сформулировать ряд выводов относительно феномена психологической защиты, роли психологической защиты в системе профессиональной деятельности педагога-психолога, взаимосвязи профессионально важных качеств и системы психологической защиты. Во-первых, психически здоровые люди обладают определенным набором защитных механизмов и стратегий совладания, составляющих в своей совокупности систему психологической защиты. Во-вторых, за счёт разнообразия имеющихся у субъекта защитных механизмов обеспечивается гибкость и поливариативность его поведения и в конечном итоге адаптация. В-третьих, психологическая защита встроена в структуру личности, а также структуру профессионально важных качеств (на уровне регуляционного блока) и имеет устойчивые связи с чертами личности. В-четвёртых, психологическая защита реализует функции адаптации и регуляции субъекта труда к профессиональной деятельности. В-пятых, характер профессиональной деятельности (стрессогенность, направленность и т.д.) влияет на структуру психологической защиты. Все эти аспекты ярко проявляются в деятельности педагога-психолога системы образования. Данные выводы позволяют сформулировать **гипотезу исследования** о том, что психологическая защита личности педагога-

психолога встроена в психологическую систему деятельности на уровне ПВК, выполняя регуляционную функцию.

Для проверки гипотезы было организовано и проведено сравнительное корреляционное исследование, где критерием подбора групп испытуемых был определен стаж работы [41]. Таким образом, в исследовании участвовало четыре группы психологов системы образования (240 человек). Возраст испытуемых – от 21 до 57 лет, образование высшее (психологическое, педагогическое с переподготовкой по курсу «Психология»). В ходе исследования были выделены группы педагогов-психологов в соответствии с периодизацией профессионального становления Э.Ф. Зеера [46, 47]:

- 1) с опытом работы по профессии от 0 до 5 лет (стадия профессиональной адаптации);
- 2) с опытом работы по профессии от 5 до 10 лет (стадия первичной профессионализации);
- 3) с опытом работы по профессии от 10 до 20 лет (стадия вторичной профессионализации);
- 4) с опытом работы по профессии более 20 лет (стадия мастерства).

В соответствии с теоретическими постулатами исследования профессионально важных качеств, описанными в психологическом анализе деятельности [159] в нашей работе процесс профессионализации рассматривается с этапа профессиональной адаптации [107, 109].

Методы исследования. Выбор методов исследования был обусловлен требованием наиболее полного решения задач на каждом этапе научно-исследовательской работы:

- теоретический анализ психологической, педагогической, социально-психологической, психотерапевтической литературы;
- оригинальная методика на диагностику психологических механизмов защиты, разработанная на кафедре психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова

(Приложение 1), опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Д.А. Джеймс, С. Норман, М.И. Паркер, Д.Ф. Эндлер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой) (Приложение 2), пятифакторный личностный опросник Р. МакКрае – П. Коста («Большая пятерка») (Приложение 3), опросник «Самоактуализационный тест» (САТ) (Приложение 4), диагностика личностной и групповой удовлетворенности работой (Приложение 5) [151], методика измерения уровня рефлексивности личности А.В. Карпова и В.В. Пономарёвой (Приложение 6);

- методы математической статистики (критерий Ч. Спирмена, критерий достоверности различий Манна – Уитни);

- анализ обобщенных показателей – индекса когерентности, индекса дифференцированности и индекса организованности структуры (по методике А.В. Карпова);

- определение базовых и ведущих ПВК (по методике В.Д. Шадрикова, А.В. Карпова). Ведущими качествами обозначаются те из них, которые значимо связаны с «внешним критерием» эффективности деятельности. К базовым качествам относятся те свойства, которые имеют наибольшее число связей с другими качествами и наибольшую значимость этих связей.

Этапы научного исследования

Первый этап (2005 – 2007 гг.) – проанализирована психологическая, педагогическая, социально-психологическая, психотерапевтическая литература по проблеме; осмыслены исходные методологические и теоретические положения исследования, обоснованы исходные позиции. Определены и уточнены объект, предмет, цель и задачи исследования. Результатом этого этапа явились формулировка гипотезы, выбор методологии и методов исследования, обоснование программы исследования.

Второй этап (2007 – 2012 гг.) – сбор эмпирических данных: диагностика уровня выраженности профессионально важных качеств педагогов-психологов, специфики психологической защиты, удовлетворенности тру-

дом. По ходу работы проверялась и уточнялась гипотеза исследования, конкретизировались теоретические положения работы. Результатом этого этапа явились систематизация и анализ эмпирических данных.

Третий этап (2012 – 2013 гг.) – содержание этого этапа включало обобщение результатов и формулирование выводов, подтверждающих гипотезу исследования. Проводилось оформление результатов исследования.

Описание инструментария. В ходе исследования использовался набор методик, адекватный предмету исследования.

1. Оригинальная методика на диагностику психологических механизмов защиты, разработанная на кафедре психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (Приложение 1) [146].

Методика состоит из 63 утверждений, содержит 5 вариантов ответа: «абсолютно неверно», «скорее неверно», «нечто среднее», «скорее верно», «абсолютно верно». Ответы переводятся в баллы: «абсолютно неверно» – 1 балл; «скорее неверно» – 2 балла; «нечто среднее» – 3 балла; «скорее верно» – 4 балла; «абсолютно верно» – 5 баллов.

Максимальное количество баллов, которые мог получить испытуемый по одной шкале, составляет 35, по тесту в целом – 315; минимальный – по одной шкале – 7, по тесту – 63. По ключу подсчитывается балл и переводится в баллы, на основании которых и определяется уровень использования данного механизма защиты личности.

Выбор этой методики обусловлен её валидностью, надежностью, а также разнообразием диагностируемых механизмов психологической защиты: вытеснение, регрессия, формирование реакции, рационализация, смещение, отрицание, проекция, компенсация, сублимация. Таким образом, данная методика диагностирует выраженность как базовых механизмов психологической защиты, так и механизмов более высокого уровня организации.

2. Опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой) (Приложение 2) [151].

Опросник состоит из 48 утверждений – заданных реакций на стрессовые ситуации, и направлен на определение доминирующих копинг-стратегий.

Ответы переводятся в баллы: «никогда» – 1 балл; «редко» – 2 балла; «иногда» – 3 балла; «чаще всего» – 4 балла; «очень часто» – 5 баллов.

Максимальное количество баллов, которые мог получить испытуемый по одной шкале, составляет 80, минимальный – по одной шкале – 5.

Выбор опросника обусловлен тем, что он диагностирует основные копинг-стратегии (копинг, направленный на решение задачи, копинг, ориентированный на эмоции, копинг, ориентированный на избегание, копинг, ориентированный на отвлечение и социальное отвлечение). Исследование системы психологической защиты личности предполагает изучение и базовых, в большей мере используемых неосознанно, защитных механизмов и осознанных стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями.

3. Пятифакторный личностный опросник МакКрае – Коста («Большая пятерка») (Приложение 3) [151].

Пятифакторный тест-опросник представляет собой набор из 75 парных, противоположных по своему значению, стимульных высказываний, характеризующих поведение человека. Стимульный материал имеет пятиступенчатую оценочную шкалу Р. Лайкерта (-2; -1; 0; 1; 2), с помощью которой можно измерять степень выраженности каждого из пяти факторов (экстраверсия – интроверсия; привязанность – обособленность; самоконтроль – импульсивность; эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость; экспрессивность – практичность).

Пятифакторный личностный опросник Р. МакКрае – П. Коста использовался в исследовании с целью диагностики профессионально важных ка-

честв педагогов-психологов, а именно: экстраверсии / интроверсии, привязанность / обособленность, самоконтроль / импульсивность, эмоциональная устойчивость / эмоциональная неустойчивость, экспрессивность / практичность. Таким образом, использование данного опросника позволило оценить профессионально важные качества, составляющие коммуникативный, ценностно-мотивационный и регуляционный блоки системы ПВК педагога-психолога.

4. *«Самоактуализационный тест» (САТ) (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина) (Приложение 4) [151].*

Опросник представляет собой 100 пар суждений. Респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения. Опросник содержит шкалы: самоактуализация, ориентация во времени, ценности, взгляд на природу человека, потребность в познании, креативность (стремление к творчеству), автономность, спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении. Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него определённых качеств самоактуализирующейся личности.

Максимальное количество баллов, которые мог получить испытуемый по одной шкале, составляет 15 (за исключением шкалы «Самоактуализация», где максимальный балл – 100, а минимальный – 0), минимальный балл по одной шкале – 0. Сумма баллов по каждой шкале подсчитывается в соответствии с ключом.

Данная методика используется в исследовании для достижения двух целей. Во-первых, для определения параметра самоактуализации как критерия профессионального становления человека, а именно, подсистемы профессиональной зрелости. Во-вторых, с целью диагностики личностных качеств, т.к. по результатам тестирования можно определить уровень выражен-

ности личностных параметров, соответствующих выделенным блокам в теоретической модели профессионально важных качеств.

5. Диагностика личностной и групповой удовлетворенности работой (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) (Приложение 5) [151].

Опросник представляет собой 14 утверждений, касающихся отношения к трудовой деятельности. Итоговый показатель может колебаться от 14 до 70 баллов.

1 – Вполне удовлетворен. 2 – Удовлетворен. 3 – Не вполне удовлетворен. 4 – Не удовлетворен. 5 – Крайне не удовлетворен.

Данный тест был применён для диагностики параметра удовлетворенности трудом как критерия профессиональной идентичности в процессе профессионализации (Ю.П. Поварёнков).

6. Методика измерения уровня рефлексивности личности А.В. Карпова и В.В. Пономарёвой (Приложение 6) [52].

Опросник представляет собой 27 утверждений, характеризующих особенности поведения индивида.

Методика измерения уровня рефлексивности личности использовалась в исследовании с целью диагностики рефлексивности как когнитивной составляющей ПВК педагога-психолога, а так же для определения степени выраженности одного из критериев профессионализации, поскольку в соответствии с концепцией Ю.П. Поварёнкова [107] в подсистеме профессиональной зрелости системообразующим компонентом выступает профессиональная рефлексия, основой которой является рефлексивность как метакогнитивное свойство психики.

Порядок обработки результатов

Результаты методик были проанализированы методом корреляционного анализа. Для этого используется компьютерная программа Statistica 6.0. (раздел непараметрической статистики, n=60). По результатам математической обработки составлена матрица интеркорреляций, где указаны прямые и

обратные связи между двумя переменными. В ходе исследования были рассмотрены связи с уровнем значимости критерия Ч. Спирмена $p \geq 0,001$ ($t \geq 0,414$).

Полученные в разных группах результаты проверялись на достоверность различий. Для этого использовался непараметрический U – критерий Манна – Уитни, так как исследуемые выборки независимые, сравниваемые результаты представлены в разных единицах измерения. При использовании этого критерия нулевой гипотезой является предположение о принадлежности сравниваемых независимых выборок к одной и той же генеральной совокупности [49, 71]. Значимость полученных результатов определяется по специальным таблицам с критическими значениями [49]. Критическими значениями для выборки в 60 человек являются: 0.1486 ($p \geq 0,05$), 0.1356 ($p \geq 0,01$).

В результате обработки данных были получены корреляционные матрицы, выявлены прямые и обратные корреляции на уровне значимости $p \geq 0,001$, $p \geq 0,01$ между: защитными механизмами, копинг-стратегиями, рефлексивностью, удовлетворенностью трудом, стремлением к самоактуализации, личностными качествами педагогов-психологов (Приложение 8, 9, 10, 11).

3.2. Организованность и специфика профессионально важных качеств педагогов-психологов, находящихся на различных этапах профессионализации

В рамках проведенного исследования рассматривались структуры профессионально важных качеств педагогов-психологов на различных этапах профессионального развития. На основании полученных данных были составлены матрицы интеркорреляций защитных механизмов и копинг-стратегий, рефлексивности, самоактуализации, личностных характеристик. С

учетом полученных корреляционных связей были построены структурограммы. Исходя из гипотезы исследования, полученные данные оценивались на достоверность различий.

Интерпретация и анализ полученных результатов сделан в соответствии со следующей схемой. Последовательное описание блоков ПВК педагогов-психологов на каждом этапе профессионализации с акцентом на регуляционную функцию системы психологической защиты. Описание характерных для каждого этапа моделей защитного поведения. *Модель защитного поведения*, согласно концепции Л.Ю. Субботиной [146], *представляет собой структуру, состоящую из защитных механизмов, копинг – стратегий и регуляционных качеств личности, адаптивную к широкому диапазону вариативности внешних и внутренних условий существования личности.* Описание взаимосвязей моделей защитного поведения и критериев профессионализации. Описание динамических преобразований системы психологической защиты в процессе профессионализации педагогов-психологов.

3.2.1. Анализ организованности и специфики профессионально важных качеств педагогов-психологов на этапе профессиональной адаптации

Стадия **профессиональной адаптации**, продолжающаяся на протяжении первых пяти лет профессиональной деятельности, имеет ряд особенностей. Для молодых специалистов кардинально изменяется профессиональная ситуация развития: новый коллектив, иерархическая система производственных отношений, иная социальная роль и принципиально новый вид ведущей деятельности. Происходит сравнение реальной профессиональной жизни с имеющимися представлениями и ожиданиями, что может явиться основной причиной кризиса профессиональных экспектаций [47]. Продолжаются про-

фессиональные пробы себя в профессии. Накапливается опыт, систематизируются полученные знания, реализуется их применение на практике. Происходят трансформации в структуре ПВК, как неотъемлемый аспект профессионализации.

На основе проведенного корреляционного исследования были составлены матрицы интеркорреляций параметров, составляющих блоки ПВК педагогов-психологов и критериев профессионализации (рис. 1).

Описание блоков профессионально важных качеств педагогов-психологов на этапе профессионализации от 0 до 5 лет

По результатам теоретического анализа в системе ПВК педагога-психолога выделены следующие блоки: когнитивный (потребность в познании, креативность, рефлексивность), ценностно-мотивационный (ценности, взгляд на природу человека, автономность, привязанность), коммуникационный (спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении, экстраверсия, экспессивность), регуляционный (параметры: механизмы психологической защиты, копинг – стратегии, эмоциональная устойчивость, самоконтроль).

Результаты исследования позволяют охарактеризовать *когнитивный блок педагогов-психологов с опытом работы от 0 до 5 лет* следующим образом: ярко выражен компонент креативности, как творческой направленности личности, средние показатели рефлексивности, как способности к самовосприятию содержания собственной психики и его анализу, способности к пониманию психики других людей, и потребности в познании.

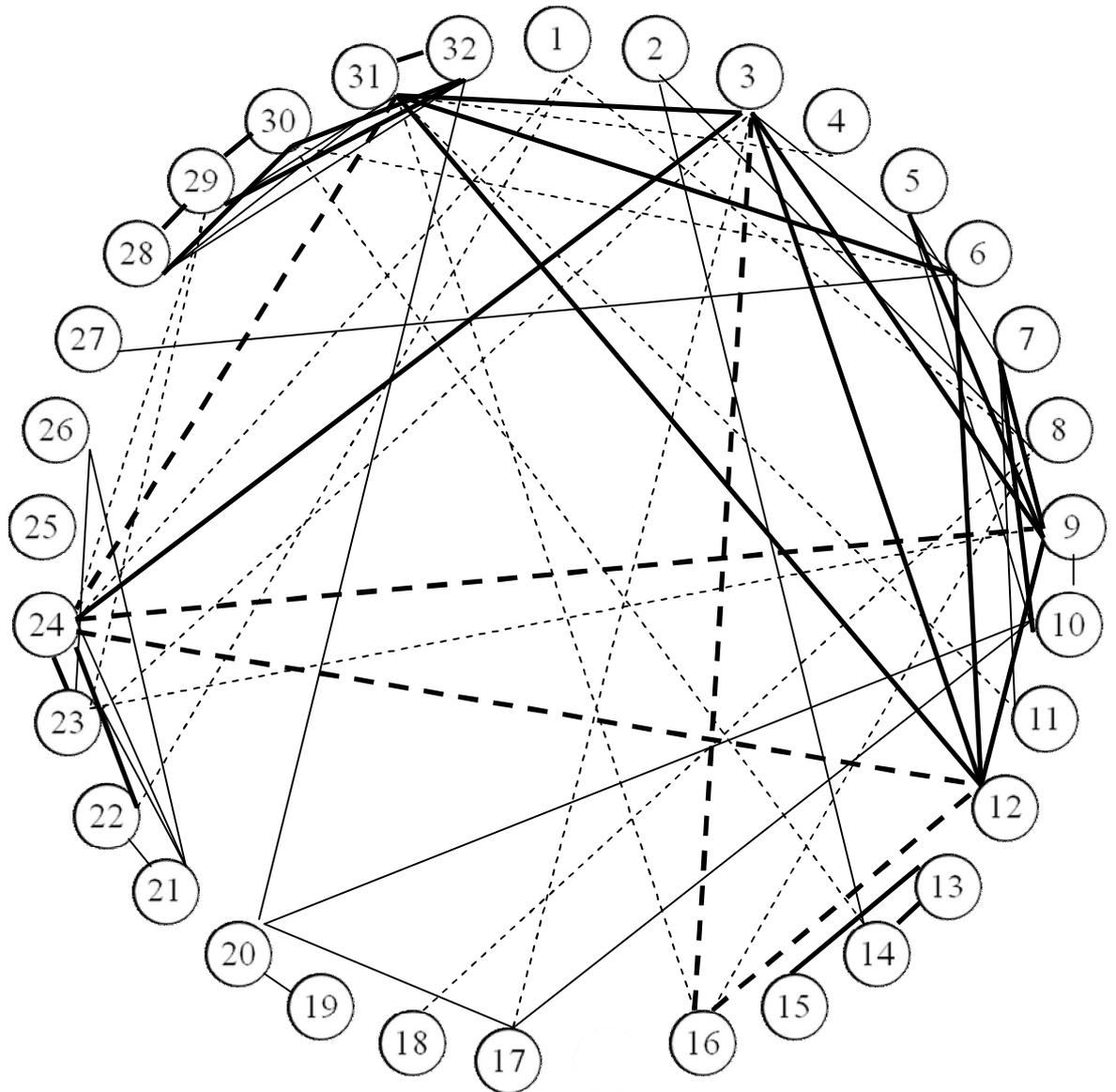


Рис. 1. Структурограмма интеркорреляций ПВК педагогов-психологов со стажем от 0 до 5 лет

Уровень значимости:
 ————— $p=0,01$;
 ————— $p=0,001$.

Примечание:

1 – рефлексия; 2 – вытеснение; 3 – регрессия; 4 – формирование реакции; 5 – рационализация; 6 – смещение; 7 – отрицание; 8 – проекция; 9 – компенсация; 10 – сублимация; 11 – решение задачи; 12 – эмоции; 13 – избегание; 14 – отвлечение; 15 – социальное отвлечение; 16 – самоактуализация; 17 – ценности; 18 – взгляд на природу человека; 19 – потребность в познании; 20 – креативность; 21 – автономность; 22 – спонтанность; 23 – самопоминание; 24 – аутосимпатия; 25 – контактность; 26 – гибкость в общении; 27 – удовлетво-

ренность трудом; 28 – экстраверсия; 29 – привязанность; 30 – самоконтроль; 31 – эмоциональная устойчивость; 32 – экспрессивность.

Средний показатель потребности в познании в сочетании с высокими показателями креативности объясняются тем, что молодым специалистам свойственно на начальных этапах профессионального развития ориентироваться на знания, полученные в учебных заведениях высшего профессионального образования или на курсах профессиональной переподготовки. Поскольку собственного опыта решения каких-либо профессиональных ситуаций молодым специалистам не хватает – единственным способом оперативного реагирования на профессиональные ситуации является творческая компиляция имеющихся знаний в соответствии с параметрами ситуации. Рефлексивность как психическое свойство, необходимое для полного восприятия объекта, имеет высокую степень выраженности (129 баллов среднее значение по группе $n=60$).

Основываясь на анализе корреляционных связей параметров профессионально важных качеств в данной группе педагогов-психологов, можно отметить, что параметры когнитивного блока имеют значимые корреляционные связи только с регуляционным блоком ПВК, а именно: отрицательная связь рефлексивности с механизмом проекции ($p=0,01$) и положительная связь креативности и механизма сублимации. Другими словами, профессиональные знания молодого специалиста и личностные качества, обеспечивающие способность к познанию и самопознанию, не связаны как с коммуникационным и ценностно-мотивационными блоками в структуре ПВК, так и между собой. Причиной этого может быть то, что молодые специалисты, выстраивая профессиональную деятельность, стараются максимально её алгоритмизировать, в соответствии с полученными знаниями и нормативными инструкциями.

Таким образом, когнитивный блок структуры профессионально важных качеств педагогов-психологов со стажем от 0 до 5 лет имеет значимые

корреляционные связи только с регуляционной структурой ПВК, представленной механизмами «сублимация» и «проекция». Природу этих связей можно объяснить тем, что рефлексивность как свойство психики и рефлексирование как процесс предполагают адекватное самовосприятие содержания психики и его анализ, в то время как механизм проекции означает перенос этого содержания на других людей. Сублимация и креативность имеют прямую корреляционную связь, которая означает, что творческая реализация у молодых специалистов педагогов-психологов может носить характер психологической защиты.

Основываясь на результатах исследования, можно охарактеризовать *ценностно-мотивационный блок педагогов-психологов с опытом работы от 0 до 5 лет* следующим образом: им свойственны ценность человека, как такового, естественная симпатия и доверие к людям, непредвзятость в оценках и выводах, чувство ответственности за благополучие людей, ориентация на морально-этические нормы, отсутствие желания манипулировать людьми в своих интересах. Анализ корреляционных связей параметров профессионально важных качеств в данной группе педагогов-психологов свидетельствует, что параметры ценностно-мотивационного блока имеют значимые корреляционные связи с коммуникативными и регуляционными параметрами (табл. 3). Наличие положительных корреляционных связей между параметрами ценностно-мотивационного и коммуникационного блоков свидетельствует о том, что сформировавшийся стиль коммуникации у молодых специалистов основан на гуманистическом подходе.

Наибольшую весовую нагрузку несут два параметра – «автономность», означающая зрелость личности, и «привязанность», означающая уважение других, ориентация на сотрудничество, теплота. Наличие связей параметра «автономность» с такими характеристиками, как «спонтанность», «самопонимание», «аутосимпатия», «гибкость в общении» позволяет предположить,

что на данном этапе профессионального развития у педагогов-психологов профессиональная коммуникация основывается на индивидуальной зрелости.

Таблица 3.

Корреляционные связи коммуникативного, ценностно-мотивационного и регуляционного блоков ПВК, при * – $p=0,01$, ** – $p=0,001$

	Ценности	Взгляд на природу человека	Автономность	Привязанность
Спонтанность			0.34*	
Самопонимание			0.4*	-0,38*
Аутосимпатия			0.33*	
Гибкость общения			0.41*	
Экстраверсия				0,73**
Эмоциональная устойчивость				0,36*
Самоконтроль				0.72**
Регрессия	-0,33*			
Проекция		-0,38*		
Сублимация	0,39*			

Ценностно-мотивационный блок также имеет корреляционные связи с регуляционным блоком. Параметр «привязанность» положительно связан с личностными качествами регуляционного блока – эмоциональной устойчивостью и самоконтролем, которые, в свою очередь, помогают организовать поведение, коммуникацию в соответствии с разделяемыми взглядами и ценностями. Параметр «ценности» (принятие ценностей самоактуализирующейся личности) обратно коррелирует с регрессией. Наличие данной связи объясняется тем, что специалист, стремящийся к развитию, раскрытию своего потенциала, старается не использовать в своем поведении паттерны, свойственные для более раннего возраста, а стремится направить свою негативную энергию в социально одобряемое русло, используя механизм сублимации.

Также педагог-психолог, испытывающий искреннюю симпатию к ученикам, родителям, коллегам (параметр «взгляд на природу человека»), в меньшей мере ориентирован переносить свои негативные качества, мотивы поведения на других, руководствуясь механизмом проекции.

Результаты исследования позволяют охарактеризовать *коммуникационный блок профессионально важных качеств педагогов-психологов с опытом работы от 0 до 5 лет* следующим образом: ярко выражена экспрессивность, любознательность, экстраверсия, для которой характерны общительность, активность, поиск впечатлений. Параметры коммуникационного блока имеют положительные корреляционные связи между собой и параметрами других блоков профессионально важных качеств, что свидетельствует об организованности данного блока, и, следовательно, о поливариативности коммуникаций молодых специалистов.

Регуляционный блок профессионально важных качеств педагогов-психологов с опытом работы от 0 до 5 лет можно описать следующим образом: высокие показатели самоконтроля, наиболее выражены механизмы защиты «рационализация» и «компенсация», копинг «решение задачи», низко выражен механизм «вытеснение».

Параметры регуляционного блока имеют многочисленные корреляционные связи с параметрами других блоков профессионально важных качеств педагога-психолога (рис. 1), что доказывает структурное единство системы психологической защиты и системы ПВК. Так механизм сублимации положительно связан с когнитивным параметром креативности и ценностно-мотивационным параметром, свидетельствующем о принятии ценностей самоактуализирующейся личности. Подобные связи подтверждаются исследованиями структурных компонентов психологической защиты [146], где креативность представлена в аффективном аспекте сублимации, а стремление к самоактуализации – в мотивационном. Механизм проекции имеет отрицательные корреляционные связи с такими параметрами, как рефлексивность,

вера в возможности человека, что объясняется природой самого механизма, его инструментальными и аффективными структурными компонентами. Отрицательные связи механизма регрессии с параметрами коммуникативного и ценностно-мотивационного блоков свидетельствуют о том, что использование данного механизма для минимизации тревоги может снижать степень разделения субъектом ценностей самоактуализирующейся личности и его самооценку.

Полученные в ходе корреляционного исследования результаты (рис. 1) позволяют описать характерную для определенного этапа профессионализации систему психологической защиты и выявить типичные модели защитного поведения. Согласно полученным данным, для педагогов-психологов со стажем до 5 лет характерно использование четырех моделей защитного поведения. Учитывая базовые характеристики данных моделей, им были присвоены следующие условные названия:

«Эмоциональная» модель, включающая характеристику «Эмоциональная устойчивость», механизмы смещения, компенсации, рационализации и регрессии;

«Избегающая» модель, основанная на копинг-стратегиях и механизме вытеснение;

«Креативная» модель, включающая механизмы сублимации и отрицания; «Проекционная» модель, основанная на механизме «Проекция».

1. Эмоциональная модель

Согласно системно-структурному подходу [146], большее количество защитных механизмов, используемых в поведении, определяет большие компенсаторные возможности. Таким образом, можно утверждать, что модель защитного поведения, включающая механизмы смещения, компенсации, рационализации и регрессии, обеспечивает педагогам-психологам гибкость, поливариативность защитного поведения в ситуации стресса, эмоциональных перегрузок и т.п.

Особенностью данной модели (рис. 1) является её обособленность от других параметров системы ПВК (выявлена одна отрицательная корреляционная связь на уровне $p=0,01$ с ценностно-мотивационным блоком). Это позволяет предположить, что данная модель, при высоких адаптационных возможностях в большей мере определена индивидуальными особенностями и личным опытом педагога-психолога в переживании и преодолении стрессовых ситуаций. Данная модель защитного поведения представлена всеми составляющими регуляционного блока. Элементы этой модели имеют сложные взаимообратные корреляционные связи. Наибольший структурный вес принадлежит копинг-стратегии «эмоции», которая является структурообразующим элементом данной модели, доминирующими защитными механизмами являются регрессия и компенсация. Таким образом, при реализации в стрессовой ситуации данной модели защиты для педагога-психолога будет характерна формализация поведения по типу поведенческих моделей указанных механизмов с акцентом на проявлении эмоциональной составляющей этих моделей.

Работу «Эмоциональной» модели можно описать следующим образом. При возникновении стрессовой ситуации в первую очередь активизируются примитивные механизмы защиты – смещение и регрессия. Поскольку данные механизмы имеют ярко выраженный аффективный компонент (к примеру, смещение негативных реакций на более слабый объект, в т.ч. агрессия на самого себя, реакции протеста в ответ на критику, плаксивость и т.д.), проявления которого социально не одобряемы, тем более в профессиональной сфере, активизируется компенсаторный элемент защитной модели – личностное качество «эмоциональная устойчивость», которое проявляется в эмоциональной стабильности, расслабленности. Вероятно, действие защитных механизмов регрессии со смещением и проявление качества «эмоциональная устойчивость» взаимонаправленное, т.е. механизмы, снижая тревогу, позволяют проявляться эмоциональной устойчивости, в то время как благодаря этому

качеству претерпевают изменения проявления защитных механизмов. Кроме этого, механизм регрессии связан с более когнитивно сложными механизмами – компенсации и рационализации, проявление которых предполагает [131] склонность к самоанализу, самоконтроль, нахождение и исправление своих недостатков. Таким образом, отреагирование чувств, связанных с психотравмирующей ситуацией, эмоциональная разрядка происходит в приемлемой форме, обеспечивая при этом значительный адаптационный эффект.

2. Креативная модель

Данная модель защитного поведения педагогов-психологов со стажем работы до 5 лет образована двумя защитными механизмами – сублимация и отрицание (рис. 1).

Малое число защитных механизмов в модели говорит о ригидности поведения в ситуации стресса, использовании небольшого числа поведенческих паттернов, что, в свою очередь, сокращает время реагирования. Особенность данной модели заключается в том, что она имеет связи с параметрами ценностно-мотивационного (принятие субъектом ценностей самоактуализирующейся личности) и когнитивного (креативность) блоков ПВК. Действие данной защитной модели можно описать следующим образом: при возникновении стрессовой ситуации, возможно касающейся ценностей самоактуализации (к примеру, критика со стороны коллег-педагогов, руководства, работа со «сложными» клиентами, провоцирующая эмоции и оценки, не соответствующие самоактуализирующейся личности и т.п.), активизируется механизм защиты – отрицание. Все негативные аспекты ситуации блокируются, а позитивные допускаются к дальнейшему анализу, в результате чего индивид получает возможность безболезненно выразить чувства. Далее активизируется механизм сублимации, под действием которого происходит переориентация негативных проявлений в соответствии с социальными нормами, актуализация творческих способностей, которая проявляется в креативности, возникновении потребности в самоактуализации. Следствием творческого акта яв-

ляется разрядка накопленных эмоций, что ослабляет внутренний конфликт или возникшую тревогу.

3. Избегающая модель

Данная модель защитного поведения педагогов-психологов со стажем работы до 5 лет образована тремя копинг-стратегиями – избегание, отвлечение и социальное отвлечение, и механизмом «вытеснение».

Малое число входящих в модель элементов свидетельствует о ригидности поведения при её реализации. Важной особенностью этой модели является в большей мере сознательная природа её активизации, т.к. копинг-стратегии – это сознательные действия индивида в стрессовой ситуации. Механизм действия модели – следующий. Беспокоящая информация переводится с сознательного на подсознательный уровень, происходит её «забывание», активизируется процесс разрушения связей между травмирующим воздействием и причиной, вызвавшей его, вытесненные чувства сохраняют свою активность, но уже на бессознательном уровне. Педагог-психолог дистанцируется от стрессовой ситуации, происходит недопущение неадекватных ситуации чувств, переживаний, покорность, с целью разрядки вытесненной энергии происходит активизация социальных контактов, переключение внимания на сторонние ситуации объекты.

4. Проекционная модель

Данная модель представлена одним защитным механизмом – проекцией. Это свидетельствует об однозначном поведении индивида в ситуации стресса – приписывание окружающим негативных качеств, перекладывание ответственности за собственные неблагоприятные мысли, действия на внешние обстоятельства.

Наличие отрицательной корреляционной связи этого механизма с рефлексивностью подтверждает неконструктивность данной модели, т.к. рефлексивность как свойство психики и рефлексирование как процесс предпола-

гают адекватное самовосприятие содержания своей психики и его анализ, в то время как механизм проекции по своей природе противодействует этому.

Сравнивая описанные модели защитного поведения «Эмоциональную», «Когнитивную», «Избегающую» и «Проекционную», можно сказать, что наибольший адаптационный эффект в профессиональной деятельности педагога-психолога обеспечивается первой моделью – «Эмоциональной», однако, она также как и «Избегающая», «Проекционная» не связана с другими компонентами системы профессионально важных качеств. Относительно отсутствия связей у «Эмоциональной» модели защитного поведения, можно предположить, что причина этого – непродолжительный профессиональный опыт, недостаточный для образования прочных связей данных моделей с системой ПВК. В отношении явно неконструктивных «Избегающей» и «Проекционной» моделей, можно сказать, что их реализация затрудняет развитие профессионально важных качеств, их организацию, чем и определяется отсутствие связей с системой ПВК. Оценку конструктивности моделей можно дать после анализа их связей с критериями профессионализации.

Этап профессиональной адаптации сопровождается кризисом **профессиональных ожиданий** [41], причиной которого является несовпадение реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и ожиданиями. Переживание этого кризиса выражается в неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями, условиями работы и зарплатой. Существуют два варианта разрешения кризиса: конструктивный – активизация профессиональных усилий по скорейшей адаптации и приобретению опыта работы; деструктивный – увольнение, смена специальности; неадекватное, некачественное, выполнение профессиональных функций [41]. Очевидно, что в основе каждого из вариантов выхода из кризиса лежит определенная модель защитного поведения. Основываясь на результатах проведенного исследования, можно утверждать, что «Эмоциональная модель» защитного поведения обеспечивает конструктивный вы-

ход из данного кризиса, т.к. только эта модель имеет связи с удовлетворенностью трудом, которая свидетельствует о благоприятном прохождении кризиса. Соответственно активизация «Избегающей» и «Проекционной» моделей защитного поведения педагога-психолога могут стать основой неконструктивного выхода из данного профессионального кризиса, а именно – уход из профессии, недобросовестное выполнение обязанностей, оправдываемое перекладыванием ответственности на других.

Описание взаимосвязей моделей защитного поведения и критериев профессионализации

В качестве критериев профессионализации были выделены профессиональный опыт (критерий профессиональной продуктивности), удовлетворенность трудом (критерий профессиональной идентичности), самоактуализация и рефлексивность (критерий профессиональной зрелости) [109, 110]. Согласно полученным результатам (рис. 1), наибольшее число связей с критериями имеет «Эмоциональная» модель защитного поведения. Так, копинг «Эмоции» и механизм «Смещение» имеют прямые связи с критерием «Удовлетворенность трудом» на уровне $p=0,01$; копинг «Эмоции» и механизм «Регрессия» имеют обратные корреляционные связи с критерием «Самоактуализация» на уровне $p=0,001$; механизм «Проекция» имеет обратную связь с критерием «Рефлексивность». Таким образом, «Эмоциональная» модель защитного поведения – единственная положительно корреляционно связана с критерием профессионализации (рис. 1). Это означает, что данная модель защитного поведения педагогов-психологов обеспечивает принятие профессии, как личностно значимой, и как следствие – профессиональную идентичность. Однако та же модель защитного поведения имеет отрицательные связи со значимым элементом профессиональной зрелости – критерием самоактуализации. Учитывая, что другие параметры системы профессионально важных качеств педагогов-психологов не имеют достоверных положительных связей

с указанными критериями, можно сделать вывод о том, что на адаптационном этапе профессионального развития определяющую роль в формировании профессиональной идентичности играет система психологической защиты, представленная в регуляционном блоке ПВК.

3.2.2. Анализ организованности и специфики профессионально важных качеств педагогов-психологов на этапе первичной профессионализации

Этап профессионального становления после 5 лет работы [46] называется этапом **первичной профессионализации**. Данный этап имеет ряд особенностей: во-первых, к этому времени педагог-психолог уже практически приобретает необходимую квалификацию в рамках направленности образовательного учреждения, нарабатывает собственные способы работы. Это сопровождается большей организацией структуры его ПВК. Во-вторых, педагог-психолог начинает испытывать потребность в дальнейшем профессиональном росте, в построении карьеры. В-третьих, этот период предполагает выход специалиста на уровень решения более сложных и ответственных профессиональных задач, что увеличивает психическую напряженность.

На основе проведенного корреляционного исследования были составлены матрицы интеркорреляций изучаемых параметров, составляющих блоки профессионально важных качеств педагогов-психологов и критериев профессионализации (рис. 2).

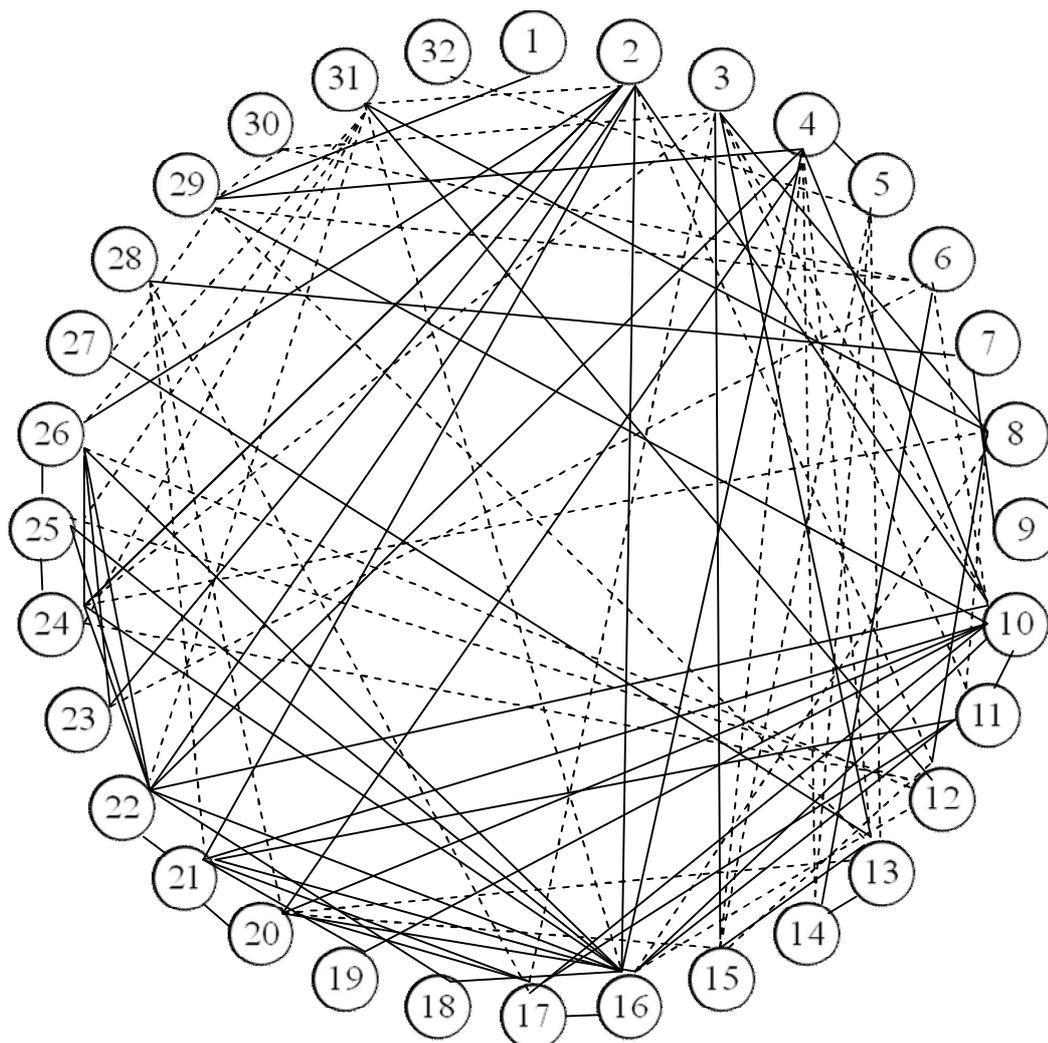


Рис. 2. Структурограмма интеркорреляций ПВК педагогов-психологов со стажем от 5 до 10 лет

Уровень значимости:
 ————— $p=0,001$;

Примечание:

1 – рефлексия; 2 – вытеснение; 3 – регрессия; 4 – формирование реакции; 5 – рационализация; 6 – смещение; 7 – отрицание; 8 – проекция; 9 – компенсация; 10 – сублимация; 11 – решение задачи; 12 – эмоции; 13 – избегание; 14 – отвлечение; 15 – социальное отвлечение; 16 – самоактуализация; 17 – ценности; 18 – взгляд на природу человека; 19 – потребность в познании; 20 – креативность; 21 – автономность; 22 – спонтанность; 23 – самопонимание; 24 – аутосимпатия; 25 – контактность; 26 – гибкость в общении; 27 – удовлетворенность трудом; 28 – экстраверсия; 29 – привязанность; 30 – самоконтроль; 31 – эмоциональная устойчивость; 32 – экспрессивность.

Описание блоков профессионально важных качеств педагогов-психологов на этапе первичной профессионализации от 5 до 10 лет

В ходе исследования были рассмотрены следующие блоки ПВК: когнитивный (потребность в познании, креативность, рефлексивность), ценностно-мотивационный (ценности, взгляд на природу человека, автономность, привязанность), коммуникационный (спонтанность, самопонимание, ауто-симпатия, контактность, гибкость в общении, экстраверсия, экспрессивность), регуляционный (параметры: механизмы психологической защиты, копинг – стратегии, эмоциональная устойчивость, самоконтроль).

Результаты исследования позволяют охарактеризовать *когнитивный блок педагогов-психологов с опытом работы от 5 до 10 лет* следующим образом: высокая выраженность показателя креативности, как творческой направленности личности, средние показатели рефлексивности, как способности к самовосприятию содержания собственной психики и его анализу, способности к пониманию психики других людей, и средний показатель потребности в познании, как стремление к овладению новыми знаниями. Это можно объяснить тем, что на данном этапе педагоги-психологи уже имеют устоявшуюся теоретическую и практическую базу по профилю работы своего образовательного учреждения, уже имеются отработанные на практике схемы решения профессиональных задач, что облегчает деятельность. Также как и на предшествующем этапе профессионального развития, высоко выражена творческая направленность, что способствует продуктивному преобразованию знаний к решению возникающих профессиональных задач.

Основываясь на анализе корреляционных связей когнитивного блока (рис. 2), можно отметить наличие связей параметров как между собой, так и с другими блоками профессионально важных качеств. Параметр креативности имеет наибольший структурный вес в когнитивном блоке ПВК, он является структурообразующим для данного блока. На данном этапе главной характе-

ристикой когнитивных особенностей педагогов-психологов является креативность, которая связана с коммуникативным, ценностно-мотивационным и регуляционным блоками ПВК. Наличие связи потребности в познании, креативности и самоактуализации можно объяснить тем, что творческое отношение к профессиональной деятельности, невозможное без методичного пополнения знаний, выступает важным фактором эффективности деятельности в целом. Параметр рефлексивности имеет прямую корреляционную связь с параметром ценностно-мотивационного блока «Привязанность». Основываясь на теории А.В. Карпова [53], рассматривающей рефлексивность как свойство личности и как процесс, можно предположить, что специалисты на данном этапе профессионального развития оценивают свое отношение к людям (клиентам, коллегам) как основанное на понимании, уважении, сотрудничестве.

Параметры когнитивного блока имеют прямые связи со всеми параметрами ценностно-мотивационного блока структуры ПВК. Это свидетельствует о зрелости профессиональной позиции, о том, что методологической основой работы педагогов-психологов является гуманистический подход. Также параметры когнитивного блока имеют прямые корреляционные связи с параметрами регуляционного блока, а именно: механизмы «сублимация» и «формирование реакции», и обратные с копинг-стратегиями «избегание» и «социальное отвлечение». Таким образом, творческое самовыражение может иметь защитную, компенсационную природу. А защитное поведение, в свою очередь, благодаря креативности, может иметь разнообразное проявление.

Анализ корреляционных связей когнитивного блока ПВК педагогов-психологов позволяет выделить организованную структуру, включающую параметры ценностно-мотивационного блока (автономность) и регуляционного блока (механизмы «сублимация» и «формирование реакции», копинг-стратегии «избегание» и «социальное отвлечение»). Наличие данной структуры, которой нет на этапе профессиональной адаптации, свидетельствует о начале формирования системы ПВК, характерной для деятельности педагога-

психолога. Возникающие сложные профессиональные ситуации воспринимаются специалистом, как возможность профессионального роста и самовыражения, поэтому специалист стремится к их разрешению, а не различным вариантам избегания.

Основываясь на результатах исследования, можно охарактеризовать **ценностно-мотивационный блок педагогов-психологов с опытом работы от 5 до 10 лет** следующим образом: им свойственно разделение ценностей гуманистического подхода, вера в людей, их возможности, непредвзятость в оценках и выводах, честность, чувство ответственности, ориентация на сотрудничество, на морально-этические нормы при работе с клиентами. Основываясь на корреляционных связях параметров ценностно-мотивационного блока с параметрами других блоков ПВК (рис. 2), можно утверждать о наличии сформированной профессиональной позиции на этапе первичной профессионализации, т.к. все параметры данного блока имеют прямые связи с критериями профессионализации.

Базовыми качествами в структуре данного блока выступают автономность как критерий целостности личности и ценности как показатель принятия субъектом ценностей самоактуализирующейся личности. Эти параметры имеют прямую корреляционную связь друг с другом, что является основой безоценочного отношения к человеку, способности к целостному восприятию ситуации.

Связь ценностно-мотивационного и коммуникативного блоков реализуется через параметры «Спонтанность» и «Экстраверсия». Спонтанность как способность к проявлению естественного, аутентичного поведения связана с параметром «Взгляд на природу человека» как показателя веры в возможности человека, в силу того, что именно доверие к людям служит основой для формирования гармоничных межличностных отношений. Параметр «Ценности» имеет обратную корреляционную связь с «Экстраверсией», учитывая, что в данной группе педагогов-психологов этот параметр имеет среднюю вы-

раженность, можно предположить, что для личности, разделяющей ценности самоактуализирующейся личности, характерна большая выраженность общительности и активности.

В структуре ценностно-мотивационного блока представлены многочисленные связи с параметрами регуляционного блока: механизмы регрессия, сублимация, формирование реакции, смещение, вытеснение, копинг «решение задачи». Ведущими параметрами регуляции на уровне ценностно-мотивационного блока выступают механизм сублимации и копинг «решение задачи» в силу того, что для обеспечения зрелой профессиональной позиции педагогу-психологу необходимо рассматривать любую профессиональную ситуацию с точки зрения возможных вариантов её разрешения, а также уметь нестандартно подойти к решению возникающих вопросов. Механизмы регрессии и смещения имеют отрицательные связи с параметрами ценностно-мотивационного блока, т.к. действия, основанные на стремлении к актуализации, противоречат регрессивным формам поведения, а также агрессивному поведению. Наличие связи параметра «привязанность» с механизмом «формирование реакции» позволяет предположить, что теплота, доверчивость, сотрудничество, уважение других людей, отчасти, проявление вытесняемых чувств – равнодушия, подозрительности, самоуважения. При интенсивной работе именно на данном этапе у педагогов-психологов может начать развиваться профессиональное выгорание – «эмоциональное истощение, возникающее на фоне стресса, вызванного межличностным общением» [96], сопутствующим проявлением которого является негативное отношение к клиентам. Однако на ценностном уровне проявление этого феномена регулируется механизмом формирования реакции, что может привести к гипертрофированности в проявлении доброты, понимания, уважения к ученикам, родителям, учителям.

Результаты исследования позволяют охарактеризовать *коммуникационный блок профессионально важных качеств педагогов-психологов с*

опытом работы от 5 до 10 лет следующим образом: поведение в общении достаточно спонтанно, выражена сензитивность к себе и партнёру по общению, показатели позитивного восприятия себя средние, средний уровень проявления общительности, высокие показатели экспрессивности (пластичность, любознательность). При сравнении полученных результатов с результатами специалистов с опытом работы до 5 лет явно обнаруживается снижение выраженности параметров коммуникативного блока. Учитывая организованность других блоков ПВК и наличие связей их параметров с параметрами коммуникативного блока, можно говорить о формировании специфической данному этапу профессионального развития системы ПВК с организованной, поливариативной структурой профессиональной коммуникации педагогов-психологов. Кроме этого, параметры коммуникативного блока имеют прямые корреляционные связи с критерием профессионализации «Самоактуализация» на уровне значимости $p=0.001$, что свидетельствует о профессиональной зрелости коммуникации специалистов.

Результаты исследования выявили многочисленные связи коммуникационного блока с регуляционным блоком системы ПВК (табл. 4). Наличие данных связей детерминировано спецификой профессиональной деятельности педагога-психолога, предполагающей постоянную коммуникацию с учениками, родителями, коллегами в соответствии с целями и задачами профессиональной деятельности.

Наибольшее число положительных связей параметров коммуникативного блока выявлено с защитным механизмом «Вытеснение». Согласно психоаналитическому пониманию «Вытеснение» – это механизм избавления от внутреннего конфликта путем выключения из сознания неприемлемого мотива или неприятной ситуации. Индивид «забывает» тревожащий его факт, он не «замечает», «не видит» и «не слышит» ничего в окружающей действительности, что доставляет ему тревожащие переживания [146].

Таблица 4.

Корреляционные связи коммуникативного и регуляционного блоков ПВК, при $p=0,001$

Параметры	Вытеснение	Регрессия	Формирование реакции	Рационализация	Смещение
Спонтанность	0.49		0.50		
Самопонимание	0.47				-0.47
Аутосимпатия	0.44	-0.49			
Контактность					
Гибкость в общении	0.44				
Экстраверсия					
Экспрессивность				-0.47	
Параметры	Отрицание	Проекция	Сублимация	Копинг «Эмоции»	Эмоциональная устойчивость
Спонтанность			0.52		-0.54
Самопонимание					
Аутосимпатия		-0.75		-0.53	-0.62
Контактность				-0.55	-0.64
Гибкость в общении				-0.59	-0.60
Экстраверсия	0.57				
Экспрессивность					

Учитывая, что в процессе коммуникации педагог-психолог собирает информацию с целью анализа ситуации учащегося, получает и осуществляет обратную связь, возникает вопрос о полноте и корректности получаемой и осознаваемой педагогом-психологом информации. Также параметр коммуникативного блока «Спонтанность» имеет положительные связи с защитными механизмами «Формирование реакции» и «Сублимация», на основании чего можно предположить гипертрофированное проявление спонтанности в коммуникации педагога-психолога с целью поиска творческого, нестандартного решения в сложной профессиональной ситуации. Последний вывод подтверждается тем, что параметры коммуникативного блока имеют отрица-

тельные связи с примитивными защитными механизмами, а также с эмоциональным копинг-поведением, другими словами, эмоциональные проявления блокируются специалистами.

Проведенный анализ свидетельствует о качественных изменениях коммуникативного блока ПВК специалистов на этапе первичной адаптации. В основном эти изменения касаются самооценки педагога-психолога, естественности, аутентичности его поведения и эмоционального проявления в процессе коммуникации. С определенной степенью вероятности эти данные являются свидетельством профессионального выгорания педагогов-психологов, проявляющегося в редукции профессиональных достижений (снижение самооценки, аутосимпатии) и эмоциональном истощении.

Регуляционный блок профессионально важных качеств педагогов-психологов с опытом работы от 5 до 10 лет, согласно результатам исследования, имеет следующие характеристики: высоко выражены защитные механизмы рационализации и компенсации, менее всего выражен механизм вытеснение, высоко выражена личностная характеристика «Самоконтроль», среди копинг-стратегий максимальную выраженность имеет копинг «Решение задачи». Параметры регуляционного блока имеют многочисленные корреляционные связи с параметрами других блоков профессионально важных качеств (рис. 2), что обосновывает встроенность системы психологической защиты в систему ПВК педагога-психолога.

Так механизмы сублимации и формирования реакции положительно связаны с когнитивным параметром креативности и потребности в познании, на основании чего был сделан вывод, что творческое самовыражение может иметь защитную, компенсационную природу, а защитное поведение, в свою очередь, благодаря креативности, может иметь разнообразное проявление. В ходе исследования данной группы педагогов-психологов были выявлены многочисленные положительные связи ценностно-мотивационного блока с параметрами регуляционного блока: механизмами регрессии, сублимации, формирования реакции, смещения, вытеснения и копинга «решение задачи».

Основными механизмами регуляции на уровне ценностно-мотивационного блока выступают механизм сублимации и копинг «решение задачи» с целью обеспечения результативности в решении профессиональных задач. Механизмы регрессии и смещения имеют отрицательные связи с параметрами ценностно-мотивационного блока, т.к. действия, основанные на стремлении к актуализации, противоречат регрессивным формам поведения, а также агрессивному поведению, свойственному механизму смещения. Активизация механизма «Формирование реакции» на этапе первичной профессионализации позволила сделать вывод о проявлении феномена профессионального выгорания, сопутствующим проявлением которого является негативное отношение к клиентам (учащимся, родителям, педагогам), редукция профессиональных достижений и эмоциональное истощение.

Полученные в ходе корреляционного исследования результаты (рис. 3) позволяют описать характерную для определенного этапа профессионализации педагогов-психологов систему психологической защиты и выявить характерные модели защитного поведения. Согласно полученным данным, для педагогов-психологов со стажем от 5 до 10 лет характерно использование трёх моделей защитного поведения. Основываясь на базовых характеристиках данных моделей, им были даны следующие условные названия:

«Регрессионная» модель, включающая механизмы «Регрессия», «Проекция», «Смещение», копинг-стратегии «Эмоции», «Социальное отвлечение» и «Избегание» и личностную характеристику «Эмоциональная устойчивость»;

«Реакционная» модель, включающая механизмы «Рационализация», «Формирование реакции», «Сублимация», «Вытеснение»;

«Компенсационная» модель, включающая механизмы «Отрицание» и «Компенсация».

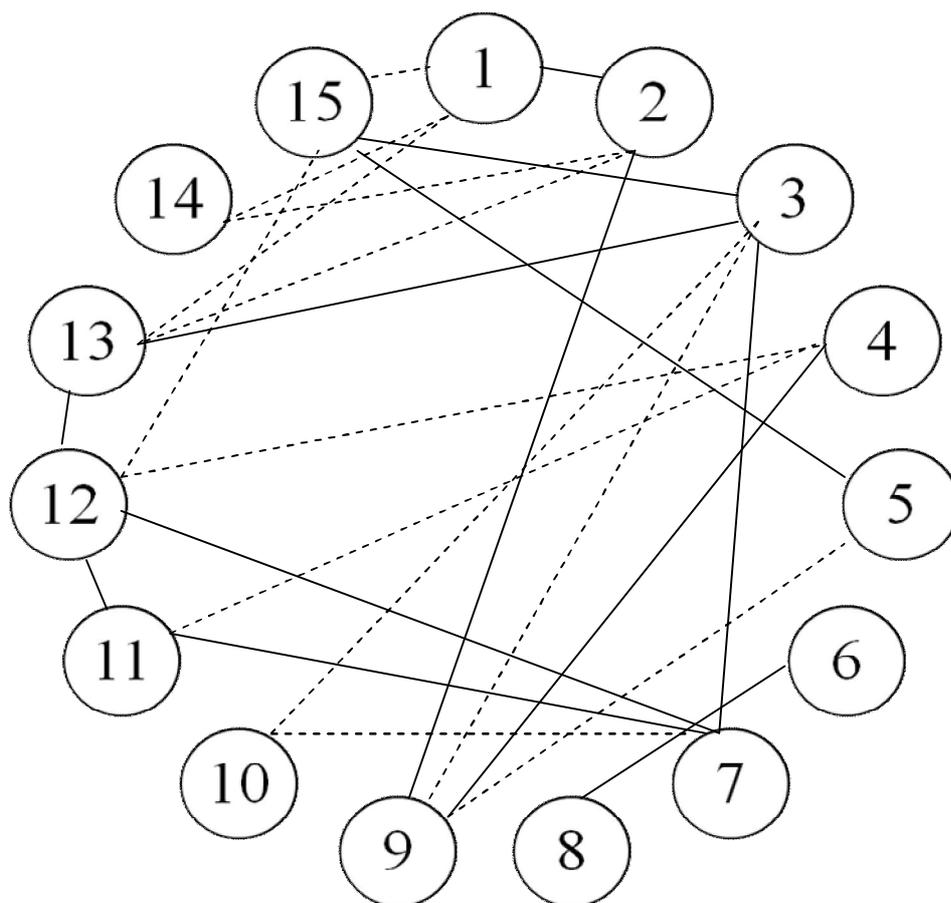


Рис. 3. Структурограмма интеркорреляций регуляционного блока ПВК педагогов-психологов со стажем от 5 до 10 лет.

Уровень значимости:

— $p=0,001$;

Примечание:

1 – рационализация; 2 – формирование реакции; 3 – регрессия; 4 – вытеснение; 5 – смещение; 6 – отрицание; 7 – проекция; 8 – компенсация; 9 – сублимация; 10 – копинг решение задачи; 11 – эмоциональная устойчивость; 12 – копинг эмоции; 13 – копинг избегание; – копинг отвлечение; 15 – копинг социальное отвлечение.

1. Регрессионная модель

Данная модель состоит из наибольшего числа параметров регуляционного блока, включая в себя механизмы защиты, копинг-стратегии и личностные характеристики. Согласно системно-структурному подходу [146], большее количество защитных механизмов, используемых в поведении, определяет большие компенсаторные возможности. Таким образом, можно предположить, что данная модель обеспечивает педагогам-психологам гибкость за-

щитного поведения в ситуации стресса, эмоциональных перегрузок и т.п. Однако нельзя не отметить тот факт, что в состав данной модели входят механизмы наиболее ранние онтогенетически и наиболее примитивные. Соответственно проявление данной модели в профессиональной деятельности осложнено вероятностью негативных оценок со стороны коллег-педагогов, руководства образовательного учреждения, родителей и учащихся.

Рассмотрим функционирование данной модели в ситуации стресса и тревоги. Базовым механизмом в данной модели является проекция, поэтому вероятно, что первая реакция в возникшей стрессовой ситуации – перенос собственных негативных качеств на окружающих, как основа для их неприятия и самоприятия на этом фоне. Возможно использование двух видов проекции – атрибутивной (бессознательное отвержение собственных негативных качеств и приписывание их окружающим) и рационалистической (осознание у себя приписываемых качеств и проецирование по формуле «все так делают») [131]. С позиции рационалистической проекции результативно оправдываются многие регрессионные проявления (к примеру, импульсивность - «отреагирование чувств», курение - «для снятия напряжения» и т.п.). Механизм регрессии на поведенческом уровне проявляется в том, что субъект, во-первых, может вести себя инфантильно, беспомощно, чем провоцирует вокруг себя организацию определенного социума, оказывающего ему поддержку, во-вторых, он может всевозможными способами избегать решения проблемы. Учитывая наличие механизма смещения в данной модели, можно предположить, что провоцирование многочисленных социальных контактов (к примеру, с учащимися, с коллегами, с близкими) происходит с целью обращения негативных эмоций на более слабого или на самого себя (самобичевание с целью получения дополнительной поддержки). В результате использования механизма проекции в ситуации критики со стороны окружающих педагог-психолог сохраняет необходимую эмоциональную устойчивость, которая проявляется в самодостаточности, эмоциональной стабильности. Таким

образом, проявление эмоций происходит с внешне обвиняющей позиции и позиции защищенного самоуважения.

2. Реакционная модель

Особенность данной модели в том, что она состоит только из защитных механизмов, т.е. действует неосознанно, и том, что в её состав входят механизмы онтогенетически более поздние и когнитивно сложные. Еще одной особенностью является то, что все составляющие данной модели имеют обратные корреляционные связи с компонентами предыдущей модели, т.е. эти модели проявляются как антагонисты.

Базовыми механизмами данной модели являются сублимация и формирование реакции. При возникновении внутреннего конфликта (к примеру, негативное отношение к клиентам, восприятие результатов своей работы как незначительных) или внешней негативной ситуации в первую очередь происходит блокирование фактора, вызывающего тревогу, но энергия, оставшаяся в бессознательном, продолжает влиять на субъекта. Благодаря наличию механизма сублимации накопившаяся негативная энергия находит проявление в творческом, креативном самовыражении. Для адаптации к сложившейся ситуации активизируется механизм формирования реакции, который в совокупности с рационализацией порождают «искажение восприятия» [146], когда несовместимое переживание допускается в сознание в форме совместимости с каким-либо аспектом «Я – образа». При воздействии механизма рационализации педагог-психолог находит логичное с точки зрения целей и задач профессиональной деятельности объяснение своего поведения. При воздействии механизма формирования реакции на параметры блоков ПВК происходит гипертрофированное проявление этих параметров. Подробный анализ взаимосвязи блоков ПВК позволил предположить, что данная модель противодействует возникающему профессиональному выгоранию педагогов-психологов, способствуя эффективной деятельности [96].

3. Компенсационная модель

Специфика данной модели в том, что она действует неосознанно и довольно ригидна, т.к. представлена только двумя механизмами защит. Проявление данной модели можно описать следующим образом. Информация, вызывающая тревогу, не воспринимается субъектом, либо ценность и значимость данного явления снижается до минимума, либо отрицание носит демонстративный характер. Эти действия позволяют субъекту сохранить спокойствие, дают возможность для осуществления адекватного ситуации поведения. Компенсация предполагает попытку исправления или нахождения замены реальному или мнимому недостатку. Это может быть серьезная методическая работа над собой, анализ произошедшей ситуации, нахождение и исправление собственных недостатков, преодоление трудностей. Так компенсация может проявляться в усилении активности субъекта в ином аспекте деятельности.

Сравнивая представленные модели защитного поведения «Регрессионную», «Реакционную» и «Компенсационную», можно сказать, что наибольший адаптационный эффект обеспечивается «Реакционной» моделью, т.к. она имеет большее число связей с другими компонентами системы профессионально важных качеств и с критериями профессионализации. Относительно отсутствия связей у «Компенсационной» и «Регрессионной» моделей защитного поведения, можно предположить, что причина этого слабая регуляционная эффективность данных моделей в профессиональной деятельности, и социальное неодобрение характерных модели поведенческих проявлений. Оценку конструктивности моделей можно дать после анализа их связей с критериями профессионализации.

На основе анализа моделей защитного поведения, характерного для этапа первичной профессионализации педагогов-психологов, были выявлены стратегии защиты, способствующие конструктивному прохождению кризиса профессионального роста, снижению профессионального выгорания, а также

стратегии, препятствующие успешному разрешению данного кризиса. «Компенсационная» модель защитного поведения, ориентированная на отрицание тревожащей информации и поиск способов компенсации вне профессиональной деятельности, в силу отсутствия связи с критериями профессионализации способствует реализации непродуктивных способов решения конфликта, а именно: компенсация отсутствия профессионального роста досуговыми видами деятельности [46]. «Реакционная» модель, напротив, способствует применению нестандартных решений в сложных ситуациях, и является адаптационной основой для реализации ответственных задач на высоком профессиональном уровне.

Описание взаимосвязей моделей защитного поведения и критериев профессионализации

В качестве критериев профессионализации определены: удовлетворенность трудом (критерий профессиональной идентичности), самоактуализация и рефлексивность (критерий профессиональной зрелости). Согласно полученным результатам (табл. 5), наибольшее число связей с критерием профессиональной зрелости имеет «Реакционная» модель защитного поведения педагогов-психологов.

Таким образом, «Реакционная» модель защитного поведения обеспечивает реализацию функций педагогов-психологов на стадии первичной профессионализации на высоком с точки зрения профессиональной зрелости уровне. Параметры «Регрессионной модели» имеют прямые корреляционные связи с критерием «Удовлетворенность трудом», что свидетельствует о профессиональной идентичности. Это объясняется тем, что реализация данной модели за счет избегания решения проблемных ситуаций и эмоционального отреагирования позволяет педагогам-психологам сохранять в собственных глазах свой высокий профессиональный статус (проецирую собственные не-

совершенства на окружающих), и тем самым поддерживая восприятие профессии как лично значимой. «Компенсационная» модель не имеет связей с критериями профессионализации, что свидетельствует о слабой конструктивности модели с точки зрения профессионального развития и эффективности деятельности.

Таблица 5.

Корреляционные связи критериев профессионализации и моделей регуляционного блока ПВК, при $p=0,001$ (**), $p=0,01$ (*)

Модель	Компоненты модели	Самоактуализация	Удовлетворенность трудом
Реакционная	Вытеснение	0.60**	
	Сублимация	0.61**	
	Формирование реакции	0.53**	-0.38*
Регрессионная	Смещение		0.35*
	Проекция	-0.48**	
	Копинг «Эмоции»	-0.48**	
	Копинг «Решение задачи»	0.44**	
	Копинг «Избегание»		0.44**
	Эмоциональная устойчивость	-0.48**	

Анализ связей параметров блоков ПВК и критериев профессионализации свидетельствует о том, что на данном этапе у педагогов-психологов существует сформированная система профессионально важных качеств, в которой все параметры блоков связаны между собой, а также каждый блок связан с критерием профессионализации – «Самоактуализация». Однако только ценностно-мотивационный уровень связан с рефлексивностью как показателем профессиональной зрелости, и регуляционный связан с «Удовлетворенностью трудом» как показателем профессиональной идентичности. Таким образом, основная роль в обеспечении успешной профессионализации педа-

гога-психолога на этапе первичной профессионализации принадлежит регуляционному и ценностно-мотивационному блоку ПВК.

3.2.3. Анализ организованности и специфики профессионально важных качеств в группе педагогов-психологов на этапе вторичной профессионализации

Следующий этап профессионального развития – «вторичная профессионализация» [46]. Особенности данного этапа:

во-первых, педагог-психолог уже имеет сформированную профессиональную позицию, статус в образовательном учреждении, среди коллег;

во-вторых, он, как правило, имеет первую или высшую квалификационную категорию;

в-третьих, сформирован индивидуальный стиль деятельности, в некоторых случаях, разрабатываются авторские методики работы.

Это сопровождается увеличением организованности структуры его профессионально важных качеств. Кроме этого, происходят изменения в личностной структуре. Происходит экспансия профессиональных паттернов поведения, мышления в повседневную жизнь. Поэтому, возможно проявление профессиональных деформаций. Этот период имеет сильную психическую напряжённость, т.к. уровень предъявляемых требований к качеству работы и сложность поставленных задач велика. На данном этапе возможно развитие симптомов профессионального выгорания в связи с интенсивными и продолжительными психическими нагрузками.

На основе проведенного корреляционного исследования были составлены матрицы интеркорреляций параметров, составляющих блоки ПВК и критериев профессионализации (рис. 4).

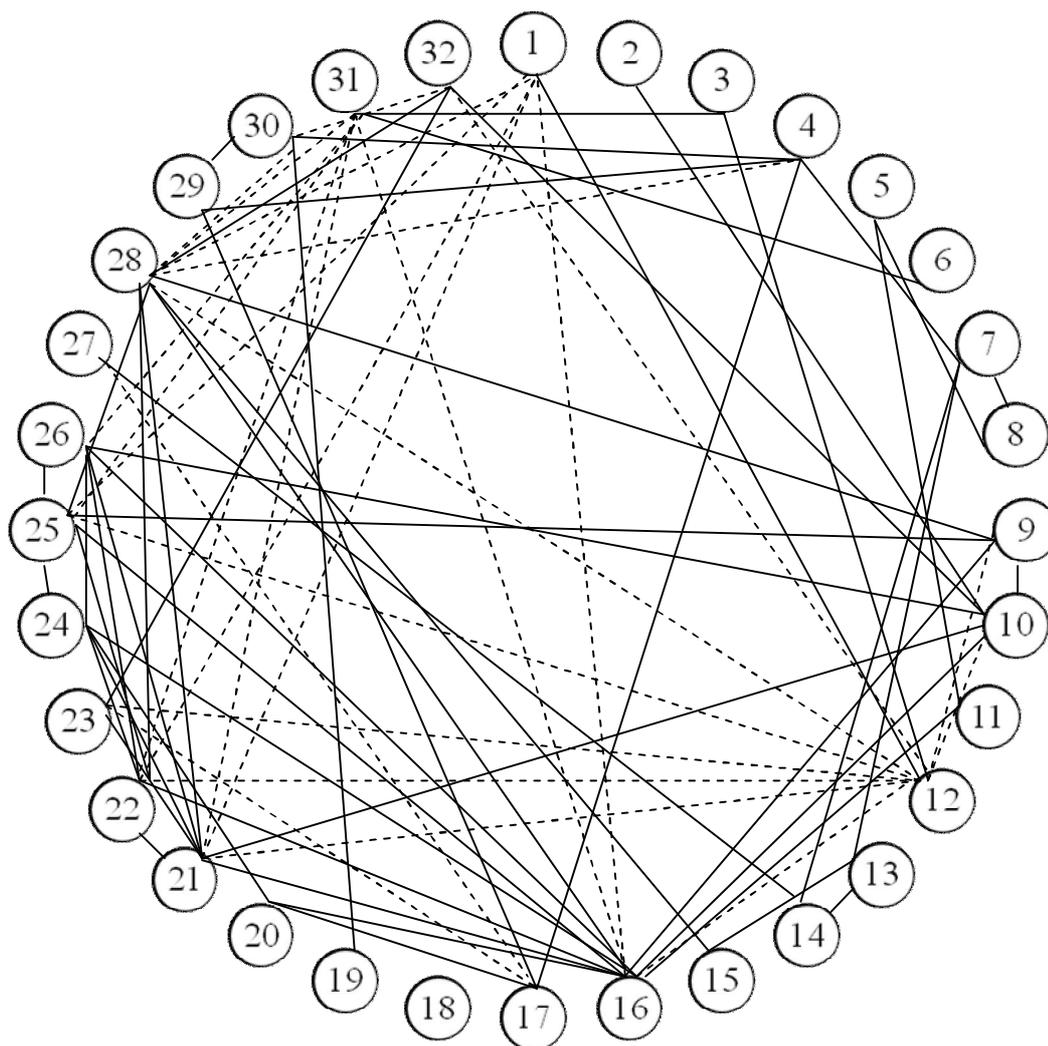


Рис. 4. Структурограмма интеркорреляций ПВК педагогов-психологов со стажем от 10 до 20 лет.

Уровень значимости:

— $p=0,001$;

Примечание:

1 – рефлексия; 2 – вытеснение; 3 – регрессия; 4 – формирование реакции; 5 – рационализация; 6 – смещение; 7 – отрицание; 8 – проекция; 9 – компенсация; 10 – сублимация; 11 – решение задачи; 12 – эмоции; 13 – избегание; 14 – отвлечение; 15 – социальное отвлечение; 16 – самоактуализация; 17 – ценности; 18 – взгляд на природу человека; 19 – потребность в познании; 20 – креативность; 21 – автономность; 22 – спонтанность; 23 – самопонимание; 24 – аутосимпатия; 25 – контактность; 26 – гибкость в общении; 27 – удовлетворенность трудом; 28 – экстраверсия; 29 – привязанность; 30 – самоконтроль; 31 – эмоциональная устойчивость; 32 – экспрессивность.

Описание блоков профессионально важных качеств специалистов - психологов на этапе вторичной профессионализации от 10 до 20 лет

На этапе вторичной профессионализации также изучались следующие блоки: когнитивный (потребность в познании, креативность, рефлексивность), ценностно-мотивационный (ценности, взгляд на природу человека, автономность, привязанность), коммуникационный (спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении, экстраверсия, экспрессивность), регуляционный (параметры: механизмы психологической защиты, копинг-стратегии, эмоциональная устойчивость, самоконтроль).

Результаты исследования позволяют охарактеризовать *когнитивный блок педагогов-психологов с опытом работы от 10 до 20 лет* следующим образом. Отмечается увеличение, по сравнению с этапами профессиональной адаптации и первичной профессионализации, показателя выраженности креативности как стремления к творчеству, как способности к оригинальному мышлению. Средние показатели рефлексивности как способности к восприятию содержания собственной психики, осуществлению произвольной регуляции интеллектуальной деятельности, способности к пониманию психики других людей. Средний показатель потребности в познании как стремления к овладению новыми знаниями. Это можно объяснить тем, что на данном этапе педагоги-психологи уже имеют достаточную методологическую основу не только для полноценного выполнения профессиональной деятельности, но и для творческого самовыражения. Потребность в познании приобретает целевую направленность для решения определённых задач. Выраженность параметра рефлексивности свидетельствует о способности специалиста к осмыслению, обобщению имеющегося опыта и возможности его систематизации.

Основываясь на анализе корреляционных связей параметров когнитивного блока профессионально важных качеств в данной группе педагогов-

психологов (рис. 4), можно отметить отсутствие корреляционных связей между параметрами когнитивного блока. Данный феномен объясняется высокими информационными перегрузками, характерными для данного профессионального этапа. Так, в ситуации высокой ответственности, малого количества времени для принятия решения, сложности поставленных задач, связи, сформированные на предыдущих этапах, разрушаются, с тем, чтобы перестроиться под новые требования. Когнитивная работа продолжает осуществляться педагогом-психологом на высоком профессиональном уровне за счёт творческой направленности, умения находить нестандартные решения, основанные на ценности человека, как такового, вере в его возможности. Параметр «Потребность в познании» не имеет связей с другими блоками ПВК, что также объясняется высокой информационной нагрузкой и работой данного параметра в режиме функциональной направленности.

Параметр рефлексивности имеет многочисленные обратные связи с коммуникационными параметрами (экстраверсия, спонтанность, автономность, контактность). Наличие данной связи говорит о переходе коммуникативной системы педагогов-психологов на качественно новый уровень, предполагающий построение коммуникаций, основанное в большей мере на рефлексии, а не на коммуникативных способностях. Так, коммуникативные способности экстравертированность, спонтанность, контактность – это не столько приобретенные знания и умения, сколько специфические личностные качества и особенности, в то время как коммуникативный аспект рефлексии [52, 53] предполагает способность к размышлению за другое лицо, умение понять, что думают другие люди, осознание человеком того, как он сам воспринимается партнером по общению. Таким образом, ориентация в ситуации, сбор информации на данном этапе профессионального развития осуществляется в большей мере на основании способностей к анализу собственных чувств, осмыслению элементов ситуации педагогом-психологом, а не на данных, полученных в ходе непосредственной коммуникации. Также для данно-

го этапа профессионального развития психологам свойственно восприятие ценности собственной независимости, самодостаточности как менее значимой, по сравнению с предыдущими этапами. Это может быть проявлением феномена профессионального выгорания, а именно снижение самооценки профессиональной компетентности, уверенности в способности эффективно оказывать помощь другим людям [96]. Тем более что регуляция когнитивного блока осуществляется посредством только лишь копинга «Эмоции» без участия мощных подсознательных защитных механизмов. Снятие напряжения происходит через выражение, озвучивание собственных эмоций, что дает педагогу-психологу сохранение эмоциональной устойчивости. Отрицательная корреляционная связь параметра рефлексивности и самоактуализации свидетельствует о том, что психологи на данном этапе не воспринимают себя как профессионалов, стремящихся к самовыражению, несмотря на то, что потребность в творческом самовыражении велика. Данный факт также является подтверждением проявления редукции профессиональных достижений, характерных для профессионального выгорания. Таким образом, при анализе когнитивного блока профессионально важных качеств педагогов-психологов отмечена автономная работа параметров блока, что может быть вызвано высокими информационными нагрузками, а также выявлены основы для формирования специфической модели взаимодействия с участниками образовательного процесса, для которой свойственны разносторонний анализ ситуации, творческий подход к решению каждого конкретного случая, самоанализ чувств специалиста и их прямое выражение. Кроме этого выявлено снижение самозначимости, проявление редукции профессиональных достижений, что может являться следствием формирования синдрома профессионального выгорания.

Основываясь на результатах исследования можно охарактеризовать *ценностно-мотивационный блок педагогов-психологов с опытом работы от 10 до 20 лет* следующим образом: им свойственно присвоение ценностей

гуманистического подхода, вера в возможности людей; снижение значимости собственного участия в процессе работы на фоне повышения таких характеристик, как ориентация на партнерские отношения, теплота, понимание, уважение; ориентация на объективность в выводах и суждениях, на морально-этические нормы при работе с учащимися, родителями, педагогами.

Основываясь на корреляционных связях параметров ценностно-мотивационного блока с параметрами других блоков ПВК (рис. 4), можно отметить малое количество связей внутри блока, что свидетельствует о слабой организации данного блока. Параметры «Взгляд на природу человека» и «Автономность» функционируют самостоятельно, без связи с симптомокомплексом «Ценности» и «Привязанность». Этот факт подтверждает тенденцию, выявленную на уровне когнитивного блока, о перестройке параметров ПВК под новые, по сравнению с предыдущими этапами профессионализации, требования и задачи. Снижение роли личностной значимости педагога-психолога в процессе работы, консультирования происходит в совокупности с увеличением гуманистической направленности, проявляемой в понимании, уважении других, доверчивости, теплоты. В силу этого параметр автономности имеет многочисленные связи с параметрами коммуникационного блока: экстравертированность, гибкость в общении, аутосимпатия. Такая профессиональная позиция является эффективной для данного этапа, что подтверждается связью параметра автономность с критерием профессионализации – самоактуализацией.

Симптомокомплекс параметров «Ценности» и «Привязанность» связаны с механизмом формирования реакции регуляционного блока, что может выражаться в гипертрофированности гуманного отношения. Участие данного механизма, также как на этапе первичной профессионализации, может быть реакцией на изменения в личности профессионала, связанные с симптомами профессионального выгорания, а именно реакция на негативное отношение к клиентам, заменяемое противоположными чувствами. Проведенное исследо-

вание не включало диагностику профессионального выгорания у педагогов-психологов, поэтому нельзя с полной уверенностью утверждать о наличии или отсутствии проявлений данного феномена. Однако анализ литературы по профессиональному развитию личности [47, 81, 82, 96, 107, 110, 112] и то, что педагоги-психологи как представители социальных профессий входят в группу риска по возникновению синдрома профессионального выгорания, позволяет утверждать о наличии проявлений данного синдрома в группе педагогов-психологов на этапе вторичной профессионализации. Тенденции к негативному восприятию клиентов сдерживаются благодаря участию механизмов психологической защиты и способности к самоконтролю, что обеспечивает эффективную деятельность педагога-психолога.

Таким образом, ценностно-мотивационный блок на этапе вторичной профессионализации имеет следующие особенности: происходят изменения в структуре блока (связи, характерные для предыдущих этапов распадаются), актуальность творческого самовыражения, появление гипертрофированного гуманистического отношения к клиентам, снижение собственной значимости в процессе работы. Однако описанные проявления не отражаются на результативности деятельности, поскольку связи блока с критерием профессионализации сохраняются.

Результаты исследования позволяют охарактеризовать *коммуникативный блок профессионально важных качеств педагогов-психологов с опытом работы от 10 до 20 лет* следующим образом: снижение выраженности параметра экстраверсии как проявления общительности, активности в контактах, высокая степень проявления спонтанности в общении, высокие показатели позитивного восприятия себя и экспрессивности (пластичность, любознательность). Тенденция снижения выраженности параметров коммуникативного блока, выявленная на этапе первичной профессионализации, сохраняется. Учитывая наличие связей параметров коммуникативного блока с параметрами других блоков ПВК и между собой, можно говорить о наличии

организованной, поливариативной структуры профессиональной коммуникации (рис. 4). Важной особенностью системы коммуникации данного этапа является переход коммуникативной системы специалистов на качественно новый уровень, предполагающий построение коммуникаций, основанное в большей мере на рефлексии процесса коммуникации, а не на коммуникативных способностях. Параметры коммуникативного блока имеют прямые корреляционные связи с критерием эффективности деятельности «Самоактуализация» на уровне значимости $p=0.001$, что свидетельствует о сформированности коммуникативного блока на высоком профессиональном уровне.

Результаты исследования выявили многочисленные связи коммуникационного блока с регуляционным блоком системы ПВК (табл. 6). Наличие данных связей детерминировано коммуникативной напряженностью профессиональной деятельности педагога-психолога, предъявляющей высокие требования к уровню коммуникативной компетенции специалистов.

Таблица 6.

Корреляционные связи параметров, составляющие коммуникативные и регуляционные блоки ПВК, при $p=0,001$

Параметры	Компенсация	Сублимация	Копинг «Эмоции»	Копинг «Социальное отвлечение»	Эмоциональная устойчивость
Спонтанность			-0.53		-0.47
Самопонимание			-0.46		-0.44
Аутосимпатия					
Контактность			-0.64		-0.65
Гибкость в общении		0.47			
Экстраверсия	0.47		-0.58	0.45	
Экспрессивность		0.44	-0.44		

Положительные связи параметров коммуникативного блока выявлены с защитными механизмами «Сублимация» и «Компенсация», а так же с копинг-стратегией «Социальное отвлечение». Параметр «Экстраверсия» связан с механизмом компенсации и копингом «Социальное отвлечение», что позволяет предположить: общительность и активность специалистов в большей мере является компенсаторным проявлением, способствующим установлению и поддержанию социальных контактов. Экспрессивность и гибкость в общении связаны с механизмом сублимации, что позволяет при возникновении трудностей в коммуникации проявить артистичность, пластичность и выработать оптимальный вариант решения вопроса. Отрицательные связи большинства параметров коммуникативного блока с копинг-стратегией «Эмоции» свидетельствуют о том, что для педагогов-психологов на данном уровне не характерно в процессе коммуникации прибегать к яркому эмоциональному проявлению. Этот факт позволяет охарактеризовать стиль коммуникации педагогов-психологов как когнитивно-детерминированный, поскольку выражение эмоций происходит при активном участии рефлексивных процессов. Также выявлены отрицательные связи параметров блока с личностной характеристикой «Эмоциональная устойчивость», предполагающей чувствительность к средовым воздействиям, особенно в ситуации стресса, предрасположенность к тревоге. Таким образом, чем более развита система коммуникации педагога-психолога, тем больше в ней проявляются его эмоциональная стабильность, самодостаточность.

Анализ коммуникативного блока этапа первичной профессионализации выявил ряд изменений, касающихся самооценки педагога-психолога, естественности, аутентичности его поведения и эмоционального проявления в процессе коммуникации, что является свидетельством профессионального выгорания, проявляющегося в редукции профессиональных достижений (снижение самооценки, аутосимпатии) и эмоциональном истощении. На этапе вторичной профессионализации подобная тенденция не зафиксирована, однако,

проявления выгорания были отмечены на уровне когнитивного и ценностно-мотивационного блоков.

Регуляционный блок профессионально важных качеств педагогов-психологов с опытом работы от 10 до 20 лет, согласно результатам исследования, имеет следующие характеристики: высоко выражены защитные механизмы рационализация, проекция, компенсация и сублимация, менее всего выражен механизм смещение, высоко выражена личностная характеристика «Самоконтроль», среди копинг-стратегий максимальную выраженность имеет копинг «Решение задачи».

Параметры регуляционного блока имеют многочисленные корреляционные связи с параметрами других блоков профессионально важных качеств (рис. 5), что доказывает встроенность системы психологической защиты в систему ПВК педагога-психолога.

Наличие положительных связей параметров коммуникативного блока с защитными механизмами «Сублимация» и «Компенсация», а также с копинг-стратегией «Социальное отвлечение» указывает на то, что общительность и активность педагогов-психологов в большей мере являются компенсаторным проявлением, способствующим установлению и поддержанию социальных контактов. Экспрессивность и гибкость в общении связаны с механизмом сублимации, что позволяет при возникновении трудностей в коммуникации проявлять артистичность, пластичность и выработать оптимальный вариант решения проблемы.

Полученные в ходе корреляционного исследования результаты (рис. 5) позволяют описать характерную для этапа вторичной профессионализации систему психологической защиты и выявить характерные модели защитного поведения педагогов-психологов.

Согласно полученным данным, для педагогов-психологов со стажем от 10 до 20 лет характерно использование трёх моделей защитного поведения:

ция; 11 – копинг решение задачи; 12 – эмоциональная устойчивость; 13 – копинг «Эмоции»; 14 самоконтроль; 15 – копинг избегание; 16 – копинг «Отвлечение»; 17 – копинг «Социальное отвлечение».

1. Эмоционально – регрессионная модель

Особенность данной модели в том, что она представлена всеми параметрами регуляционного блока: личностными особенностями, копинг-стратегиями, механизмами психологической защиты. Также данная модель имеет положительную корреляционную связь с критерием профессиональной зрелости. Основой данной модели защитного поведения являются механизмы онтогенетически более ранние – регрессия и смещение.

Базовым механизмом данной модели является регрессия. Проявление механизма регрессии осуществляется для сдерживания чувств неуверенности в себе и тревоги, связанной с проявлением инициативы [131, 129]. Так, при возникновении подобных ситуаций отмечаются следующие особенности защитного поведения: податливость влиянию окружающих, легкая смена настроения, тем более что механизм регрессии связан с параметром «Эмоциональная устойчивость», означающим чувствительность к средовым воздействиям, эмоциональную лабильность, импульсивность, потребность в контроле и стимуляции. Участие в данной модели механизма смещения придает поведению в состоянии защиты вспыльчивости, проявления самообвинения. Сильные эмоциональные реакции, сопровождающие поведение по данной модели, реализуются через копинг-стратегии «Эмоции», но посредством рефлексии эмоциональные проявления сознательно контролируются и анализируются. Следует отметить, что регрессионное поведение, как правило, принимается и поощряется индивидами, имеющими установку на эмоциональный симбиоз [131]. Таким образом, проявление защитного поведения, в основе которого лежит механизм регрессии, предполагает сознательное проявление эмоциональных реакций, инфантилизацию поведения с целью переноса ответственности, инициативы на партнера по общению. Данная модель

защитного поведения весьма экологична для педагога-психолога, т.к. накопившаяся негативная энергия находит выход в эмоциональном проявлении, а также эффективна в определённых профессиональных ситуациях, поскольку имеется связь элементов модели с критерием профессионализации.

2. Рациональная модель

Особенностью данной модели является то, что она объединяет в себе разнообразные защитные механизмы, а также копинг-стратегии, обеспечивая тем самым поливариативное поведение в ситуации тревоги. Данная модель имеет связь с критерием профессионализации – самоактуализация, что свидетельствует о положительном эффекте её применения в профессиональной деятельности педагога-психолога.

Базовым механизмом данной модели является механизм отрицания. Это наиболее онтогенетически ранний механизм, который развивается с целью сдерживания эмоции принятия окружающих, если они демонстрируют эмоциональную индифферентность или отвержение. Отрицание предполагает блокирование негативных аспектов на этапе восприятия и восприятие позитивных аспектов ситуации. Проявление данного механизма в модели связано с активизацией копинг-стратегий отвлечение, избегание и социальное отвлечение. Таким образом, данная модель актуальна не только для профессиональной деятельности, но и для повседневной жизни педагога-психолога, т.к. при её реализации одним из вариантов снятия напряжения является переключение на иные сферы жизни (отвлечение), а также активизация социальных контактов.

Присутствие в модели механизма формирования реакции, связанного с личностной характеристикой «Самоконтроль», придает поведению ярко выраженную аккуратность, настойчивость в достижении цели, предусмотрительность, что позволяет соответствовать общепринятым стандартам поведения. Участие механизма формирования реакции может свидетельствовать о проявлении феномена профессионального выгорания, характеризующегося

негативным отношением к клиентам. Однако поведение в этом случае может выглядеть гипертрофированным и приводить к морализаторству и постоянному стремлению быть примером для окружающих. Учитывая, что механизм формирования реакции связан с ценностно-мотивационным блоком, можно предположить, что перечисленные аспекты поведения педагогов-психологов в большей мере касаются соблюдения морально-этических норм и профессиональной этики.

Участие в модели механизмов проекции и рационализации способствуют сохранению самопринятия в сложных ситуациях. Окружающим приписываются различные негативные качества, или же, в случае осознания у себя отрицательных качеств или мотивов поведения, осуществляется проецирование по принципу «Все так делают» [131]. Также происходит оправдание собственного поведения посредством поиска «рациональных» объяснений, преувеличения роли обстоятельств и т.п. Связь механизма рационализации и копинга решение задачи указывает на то, что многие действия, мотивы поведения объясняются с точки зрения необходимости последних в решении производственных задач (объяснение по типу «Так требовали обстоятельства»). Следует отметить, что ориентация на активное решение вопросов в тревожащей ситуации создает основу для самовыражения и самоактуализации, что благоприятно отражается на результативности профессиональной деятельности педагога-психолога. Также данная модель сдерживает проявление негативного отношения к людям в целом и участникам образовательного процесса, в частности.

3. Коммуникационная модель

Специфика данной модели заключается в том, что она представлена мощным базовым механизмом вытеснения, а также онтогенетически зрелыми механизмами компенсации и сублимации. Еще одной особенностью является то, что ряд составляющих данной модели имеют обратные корреляционные связи с компонентами «Эмоционально-регрессионной» модели, т.е.

они проявляются как антагонисты. Кроме этого, параметры данной модели имеют многочисленные корреляционные связи с параметрами коммуникационного блока, а также связи с критерием профессионализации – самоактуализация. Базовым механизмом данной модели защитного поведения является механизм сублимации.

Реализация данной модели в стрессовых ситуациях происходит следующим образом. Механизм вытеснения, осуществляющий защиту Я в большей мере от внутренних конфликтов, способствует «забыванию» неблагоприятных мотивов поведения, а также всех фактов и обстоятельств, ассоциативно связанных с ними. При этом энергия, связанная с данным эпизодом, сохраняет своё присутствие в бессознательном, и на её сдерживание требуется большое количество сил. В результате участия механизма сублимации негативная энергия находит выход в реализации социально одобряемых действий, благодаря чему уходят неприятные переживания, восстанавливается положительный образ себя и достигается психологическое благополучие. Также механизм сублимации способствует творческому самовыражению. Учитывая многочисленные связи механизма сублимации с параметрами коммуникационного блока, можно предположить, что работа данной модели способствует реализации поливариативных стратегий в процессе коммуникации педагога-психолога. Механизм компенсации выражается в поведении как ориентация на нахождение и исправление собственных недостатков, ориентация на методическую работу, преодоление трудностей, стремление к оригинальности. Учитывая связь механизма компенсации с параметром экстраверсия, можно прогнозировать проявление компенсации, в т.ч. и за счёт повышения активности, доминирования, общительности. Данная модель способствует конструктивному прохождению кризиса профессиональной карьеры, т.к. способствует сохранению позитивной «Я – концепции», а также создает предпосылки для творческой реализации педагога-психолога.

Сравнивая представленные модели защитного поведения «Эмоционально-регрессионную», «Рациональную» и «Коммуникационную», можно сказать, что наибольший адаптационный эффект обеспечивается «Рациональной» моделью, т.к. она содержит наибольшее число параметров регуляционного блока, обеспечивая тем самым поливариативность защитного поведения. Особенностью регуляционного блока педагогов-психологов на этапе вторичной профессионализации является то, что все используемые модели защитного поведения связаны с критериями профессионализации, что свидетельствует об эффективности их регуляционного эффекта и актуальности в профессиональной деятельности.

На основе анализа моделей защитного поведения, характерного для этапа вторичной профессионализации, были выявлены стратегии защиты, способствующие как конструктивному прохождению кризиса профессиональной карьеры, так и снижению профессионального выгорания. «Коммуникационная» и «Рациональная» модели создают основу для конструктивного преодоления кризиса профессиональной карьеры, т.к. способствует сохранению позитивной «Я-концепции», а также создают предпосылки для творческой реализации, что является необходимым для перехода на новую стадию – стадию мастерства.

Описание взаимосвязей моделей защитного поведения и критериев профессионализации

В качестве критериев профессионализации определены: удовлетворенность трудом (критерий профессиональной идентичности), самоактуализация и рефлексивность (критерий профессиональной зрелости).

Данные исследования показывают, что на этапе вторичной профессионализации система профессионально важных качеств педагогов-психологов связана со всеми критериями.

Согласно полученным результатам (табл. 7), наибольшее число связей с критерием профессиональной зрелости имеет «Коммуникационная» модель защитного поведения. Это объясняется тем, что основная деятельность педагога-психолога как представителя профессий типа «Человек – человек» связана и с процессом коммуникации. Полученные результаты свидетельствуют, что на этапе вторичной профессионализации, несмотря на снижение выраженности коммуникативных свойств личности, коммуникация специалистов реализуется на высоком профессиональном уровне, способствуя самореализации и достижению профессиональной зрелости.

Таблица 7.

Корреляционные связи критериев профессионализации и моделей регуляционного блока ПВК на этапе вторичной профессионализации, при $p=0,001$

Модель	Параметры	Самоактуализация	Рефлексивность	Удовлетворенность трудом
Эмоционально – регрессионная	Эмоциональная устойчивость	-0.51		
	Копинг «Эмоции»		0.51	
Коммуникационная	Компенсация	0.55		
	Сублимация	0.51		
Рациональная	Копинг «Решение задачи»	0.44		
	Копинг «Отвлечение»			0.47

Профессиональная идентичность педагогов-психологов на этапе вторичной профессионализации связана с актуализацией «Рациональной» модели защитного поведения. Данная связь объясняется тем, что идентичность как продукт длительного личностного и профессионального развития, который

складывается на высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса, а именно согласование реальных и идеальных профессиональных образов «Я», во многом определяется принятием и разделением ценностных канонов профессиональной деятельности [107]. «Рациональная модель» защитного поведения также связана с ценностно-мотивационным уровнем профессионально важных качеств педагога-психолога, обеспечивая тем самым восприятие себя как эффективного профессионала, соблюдающего требования профессиональной этики.

Анализ связей параметров блоков ПВК педагогов-психологов и критериев профессионализации свидетельствует о том, что на этапе вторичной профессионализации существует сформированная система профессионально важных качеств, в которой все параметры блоков связаны между собой и с критерием – «Самоактуализация». Однако только регуляционный блок связан с рефлексивностью как показателем профессиональной зрелости и с «Удовлетворённостью трудом» как показателем профессиональной идентичности. Таким образом, основная роль в обеспечении успешной профессионализации педагога-психолога на этапе вторичной профессионализации принадлежит коммуникационному и ценностно-мотивационному блоку профессионально важных качеств.

3.2.4. Анализ организованности и специфики профессионально важных качеств педагогов-психологов на этапе профессионального мастерства

Следующий этап профессионального развития называется стадией профессионального мастерства [46]. Особенности этапа. Реализация профессиональных функций осуществляется на высоком уровне профессионализма,

применяются авторские методы, происходит активное участие специалистов в подготовке кадров (мастер – классы, лекции, методические совещания и т.п.). Специалистам свойственен творческий подход с применением инновационных способов работы. Движущим фактором профессионального развития педагога-психолога становится потребность в самореализации, самоосуществлении, в отличие от предыдущих этапов, где наиболее значимыми факторами являлись карьерные достижения, финансовая составляющая. Данный этап для многих специалистов является предпенсионным этапом, связанным с необходимостью усвоения новой социальной роли и поведения. Учитывая сложившуюся ситуацию на рынке труда, появление «возрастного ценза», возникает конкуренция с молодыми коллегами, чувство тревоги за возможность продолжения профессиональной деятельности, что усиливает эмоциональные переживания, связанные с характерным для данного этапа кризисом «Социально-профессиональной самоактуализации» [46]. Усиливаются тенденции предыдущего этапа, связанные с проявлением профессиональных деструкций. Таким образом, данный период на фоне сформированной структуры ПВК предъявляет высокие требования к регуляционной системе, от которой требуется обеспечение качества деятельности и поддержание психологического комфорта специалиста.

В результате исследования были составлены матрицы интеркорреляций характерных для этапа мастерства педагогов-психологов (рис. 6).

Описание блоков профессионально важных качеств педагогов-психологов на этапе вторичной профессионализации более 20 лет

В ходе исследования анализировались следующие блоки ПВК: когнитивный (потребность в познании, креативность, рефлексивность), ценностно-мотивационный (ценности, взгляд на природу человека, автономность, привязанность), коммуникационный (спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении, экстраверсия, экспрессивность), ре-

гуляционный (параметры: механизмы психологической защиты, копинг-стратегии, эмоциональная устойчивость, самоконтроль).

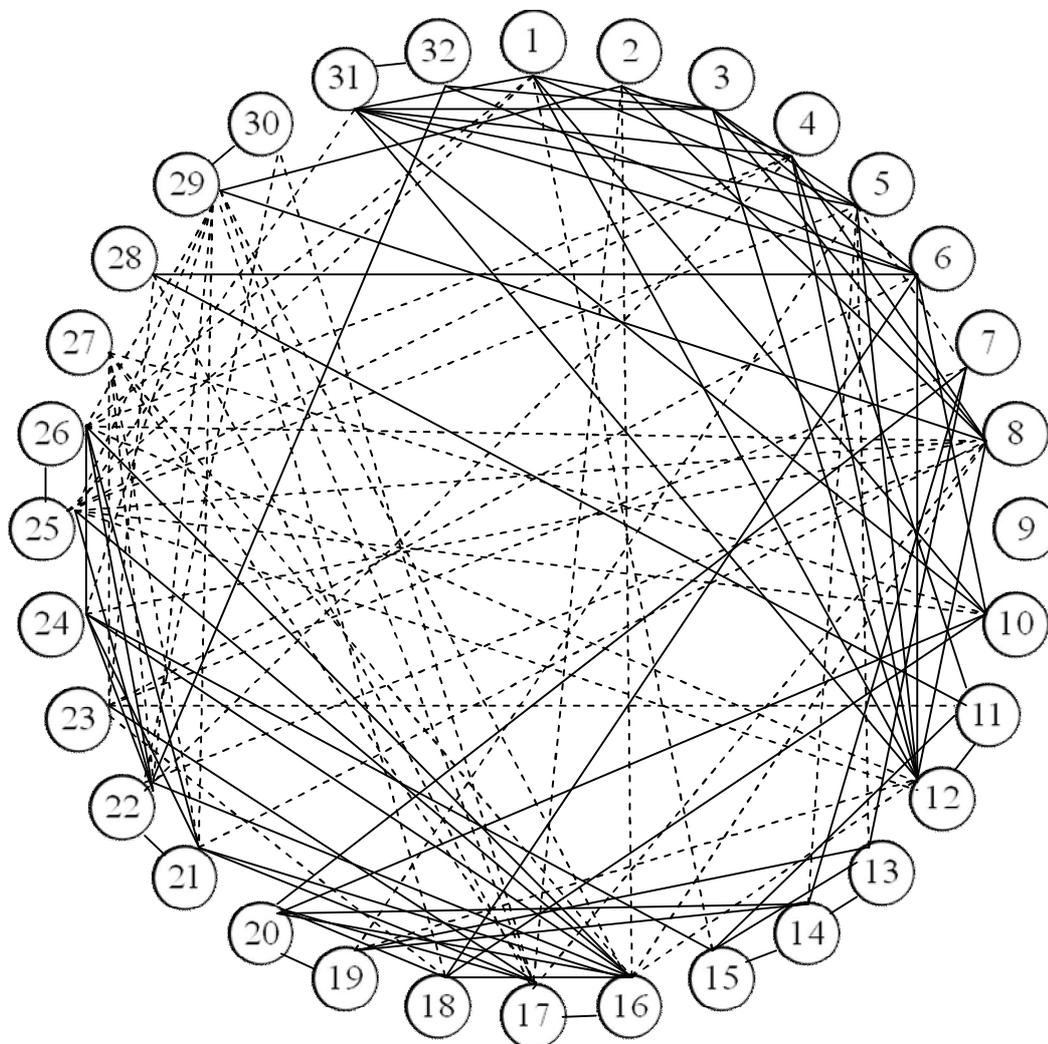


Рис. 6. Структурограмма интеркорреляций ПВК педагогов-психологов со стажем более 20 лет.

Уровень значимости:
 ————— $p=0,001$;

Примечание:

1 – рефлексия; 2 – вытеснение; 3 – регрессия; 4 – формирование реакции; 5 – рационализация; 6 – смещение; 7 – отрицание; 8 – проекция; 9 – компенсация; 10 – сублимация; 11 – решение задачи; 12 – эмоции; 13 – избегание; 14 – отвлечение; 15 – социальное отвлечение; 16 – самоактуализация; 17 – ценности; 18 – взгляд на природу человека; 19 – потребность в познании; 20 – креативность; 21 – автономность; 22 – спонтанность; 23 – самопонимание; 24 – аутосимпатия; 25 – контактность; 26 – гибкость в общении; 27 – удовлетворенность трудом; 28 – экстраверсия; 29 – привязанность; 30 – самоконтроль; 31 – эмоциональная устойчивость; 32 – экспрессивность.

Результаты проведенного исследования позволяют охарактеризовать *когнитивный блок педагогов-психологов с опытом работы более 20 лет* следующим образом. Увеличение выраженности показателя креативности как характеристики творческой направленности личности по сравнению с предыдущими периодами. Средний показатель рефлексивности как способности к самовосприятию содержания собственной психики, умения выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия, способности к пониманию психики других людей, увеличение по сравнению с предыдущими периодами, потребности в познании как стремления к овладению новыми знаниями. Эти изменения создают основу для реализации инновационной деятельности, для которой важна «не только способность к творчеству, новым решениям старых проблем, но и потребность в этом» [53, с. 318], а также для осуществления экспертно-консультативной функции педагога-психолога. Выраженность параметра рефлексивности свидетельствует о способности профессионала к анализу приобретенного опыта, возможности его систематизации и передаче.

Основываясь на анализе корреляционных связей параметров когнитивного блока профессионально важных качеств педагогов-психологов на этапе профессионального мастерства (рис. 6), можно отметить наличие связей параметров как между собой, так и с другими блоками профессионально важных качеств, что свидетельствует об организованности данного блока. Наибольший структурный вес в когнитивном блоке ПВК имеет параметр рефлексивности, он является структурообразующим для данного блока. На предыдущем этапе профессионального развития была отмечена реорганизация параметров когнитивного блока под действием информационной насыщенности деятельности, изменения характера профессиональных задач, которая на данном этапе завершилась формированием новой структуры, основанной на рефлексивности. Также произошли изменения в увеличении связей рефлексивности и параметров коммуникационного блока. Получение информации

также осуществляется на основе самоанализа ситуации коммуникации, но уже с большим участием коммуникационных способностей. Увеличилось количество связей с параметрами регуляционного блока, что свидетельствует об осмысленности применения тех или иных способов защиты и совладания, об умении анализировать проявления собственного защитного поведения и формирования представлений об оптимальной, адекватной системе саморегуляции. Ключевым механизмом защиты на уровне когнитивного блока является сублимация с характерным для неё творческим выражением. В системе регуляции также участвуют механизмы рационализации, регрессии, копинг-стратегии «Эмоции», «Отвлечение» и «Социальное отвлечение», что приводит к формированию «объяснительных» шаблонов, осознанию регрессивных проявлений в поведении, сознательному выражению собственных эмоций и снятию напряжения вне профессиональной деятельности посредством социальных контактов. Творческое проявление обеспечивает выполнение профессиональной деятельности с высокой эффективностью на основании сложившихся ценностных установок и потребности к получению новой информации.

Всё это формирует основу для реализации инновационной деятельности. Параметр потребность в познании имеет прямые корреляционные связи с копинг-стратегией «Избегание» и механизмом отрицание, что может являться основанием для осуществления замещающей стратегии в тревожащей ситуации, где познавательная деятельность является способом ухода от негативной ситуации.

Таким образом, когнитивными особенностями этапа мастерства являются высокая степень самоанализа, целостность восприятия ситуации, открытость новому опыту, творческое самовыражение, что способствует эффективности деятельности и делает возможным осуществление инновационной деятельности.

Результаты исследования позволяют охарактеризовать *ценностно-мотивационный блок педагогов-психологов с опытом работы более 20 лет* следующим образом: им свойственна зрелость профессиональной позиции, разделение ценностей гуманистического подхода, вера в возможности людей, объективность в оценках и выводах, независимость позиции, чувство ответственности, увеличение по сравнению с предыдущим этапом значимости собственной роли в процессе работы; уважение к людям.

Основываясь на корреляционных связях параметров ценностно-мотивационного блока с параметрами других блоков ПВК (рис. 6), можно утверждать о наличии сформированной профессиональной позиции на этапе мастерства, т.к. все параметры данного блока имеют прямые связи с критериями профессионализации – удовлетворенность трудом и самоактуализация.

По сравнению с предыдущим этапом профессионального развития в ценностно-мотивационном блоке ПВК на этапе мастерства происходит организация параметров, увеличивается число связей с параметрами регуляционного блока, с критериями профессионализации. Это указывает на то, что в системе ПВК педагога-психолога в целом, а на уровне ценностно-мотивационного блока, в частности, произошла реорганизация в соответствии с новыми требованиями деятельности.

Участие регуляционного блока в функционировании ценностно-мотивационного блока ПВК выражено в наличии прямых корреляционных связей. Так, параметр «Взгляд на природу человека» связан с механизмами «Смещение» и «Сублимация», параметр «Привязанность» связан с механизмами «Проекция» и «Вытеснение». Вера в возможности человека может сопровождаться такими проявлениями, как активизация собственных творческих возможностей, требовательностью к людям, наличием тенденции к доминированию, сочетающейся с сентиментальностью [131, 140]. Это может проявляться в том, что педагогу-психологу важно не только показать на личном примере широту возможностей человека, но и убедить собеседника в его

собственных возможностях. Реализуя данную стратегию, он получает удовлетворение от собственной работы. Привязанность, характеризуемая теплотой, уважением других, определяется тем, что некоторая информация, противоречащая данной установке, не воспринимается, вытесняется педагогом-психологом, ему свойственно приписывать собственные черты зрелой, ориентированной на развитие личности другим людям. Учитывая, что данные параметры не имеют связей с коммуникативным блоком и в большей мере ментальны, можно предположить, что это несколько искажает восприятие другого человека педагогом-психологом, т.к. первому по умолчанию авансируется зрелость и самодостаточность.

Параметры «Ценности» и «Автономность» в большей мере связаны с параметрами коммуникационного и когнитивного блоков. Таким образом, реализуя деятельность с позиции гуманистических ценностей, оценивая важность и значимость собственной роли в процессе работы, педагог-психолог эффективно выстраивает систему коммуникации, проявляя гибкость в общении, спонтанно выражая свои эмоции, творчески подходя к поиску решению в каждой ситуации.

Итак, на уровне ценностно-мотивационного блока произошла реорганизация параметров, способствующая эффективной реализации деятельности. Выявлена тенденция к наделению партнера по общению чертами зрелой, самодостаточной личности. Также на этапе мастерства по сравнению с этапом вторичной профессионализации не выявлено проявлений влияния синдрома профессионального выгорания на уровне ценностно-мотивационного блока, что можно объяснить образованием большого числа связей между параметрами блока и системой психологической защиты.

Результаты исследования позволяют охарактеризовать *коммуникационный блок профессионально важных качеств педагогов-психологов с опытом работы более 20 лет* следующим образом: высокий показатель спонтанности поведения, самопонимания, что проявляется в высокой чувст-

вительности к себе и другим людям, увеличение показателя позитивного восприятия себя, средний уровень проявления общительности, высокие показатели экспрессивности (пластичность, любознательность).

Сравнивая полученные результаты с результатами предыдущего этапа, обнаруживается повышение выраженности параметров коммуникативного блока – спонтанности, аутосимпатии, самопонимания, контактности. Эти изменения могут быть связаны с появлением новых задач у профессионалов, а именно, наставничество, обучение и т.п., реализация которых предполагает развитую систему коммуникативных навыков. Также актуальной остается тенденция, выявленная на предыдущем этапе, заключающаяся в построении коммуникаций, основанных в большей мере на рефлексии собственных чувств и анализе ситуации взаимодействия, а не на коммуникативных способностях. Учитывая многочисленные связи параметров блока между собой, с другими блоками ПВК и критериями профессионализации (рис. 6), можно говорить о развитой системе ПВК с организованной, поливариативной структурой профессиональной коммуникации, обеспечивающей результативность деятельности. Базовым параметром в структуре коммуникативного блока является параметр «Спонтанность». Таким образом, систему коммуникации педагогов-психологов на этапе мастерства можно охарактеризовать как естественную, не шаблонизированную. Результаты исследования выявили многочисленные связи коммуникационного блока с регуляционным блоком системы ПВК (табл. 8).

Таблица 8.

Корреляционные связи параметров, составляющие коммуникативные и регуляционные блоки ПВК на этапе мастерства, при $p=0,001$

Параметры	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Спонтанность		-0.46									
Самопонимание	-0.56						-0.42	-0.55			

Продолжение табл. 8.

Параметры	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Аутосимпатия		-0.64			-0.42				0.42		
Контактность		-0.50	-0.41	-0.49	-0.51					-0.65	-0.64
Гибкость в общении		-0.78		-0.71						-0.51	-0.41
Экстраверсия							0.59	0.48			
Экспрессивность						0.70	0.75				0.44

Примечание:

1 – отрицание, 2 – проекция, 3 – сублимация, 4 – формирование реакции, 5 – рационализация, 6 – регрессия, 7 – смещение, 8 – копинг «Решение задачи», 9 – копинг «Социальное отвлечение», 10 – копинг «Эмоции», 11 – эмоциональная устойчивость.

Наличие этих связей детерминировано спецификой профессиональной деятельности педагога-психолога, предполагающей постоянную напряженную коммуникацию с участниками образовательного процесса в соответствии с целями и задачами работы. Однако большинство корреляционных связей указывают на обратное взаимовлияние характеристик. С точки зрения гуманистической парадигмы данная зависимость объясняется тем, что у специалистов на этапе мастерства сформировалась система коммуникации, основанная на самопонимании, отличающаяся естественностью, спонтанностью, аутентичностью и «свободой от психологических защит» (Д. Рисмен) [65, 66, 68]. Большинство отрицательных связей выявлено с механизмом защиты «Проекция», поскольку проявление данного механизма значительно искажает восприятие другого человека – ему приписываются собственные негативные качества, мотивы поведения. Самопонимание предполагает восприятие собственной личности в целом, с ее негативными и положительными сторонами, однако, участие механизма отрицания, блокирующего на уровне восприятия некоторые мотивы собственного поведения, может нарушить

данный процесс. Поэтому эти параметры имеют отрицательную корреляционную связь. Контактность и гибкость в общении как основные характеристики коммуникационного блока отрицательно связаны с механизмами сублимации, рационализации, проекции, формированием реакции, копинг-стратегией «Эмоции» и личностной характеристикой «Эмоциональная устойчивость», предполагающей чувствительность к средовым воздействиям, что свидетельствует о естественности стиля коммуникации на этапе мастерства педагогов-психологов.

Параметры «Экстраверсия» и «Экспрессивность» имеют положительные связи с защитными механизмами – «Смещение», «Регрессия», копинг-стратегией «Решение задачи» и личностной характеристикой «Эмоциональная устойчивость». Выявленные связи объясняются тем, что проявление защитного поведения при применении указанных механизмов предполагает непосредственность, определенную импульсивность, которые также свойственны проявлению экстраверсии и экспрессивности. Связь параметра «Экстраверсия» и копинг-стратегии «Решение задачи» обусловлена активностью и склонностью к доминированию, свойственных экстравертированной личности и необходимых для решения любого вопроса. Связь экспрессивности и эмоциональной устойчивости объясняется с точки зрения функций регуляционного блока. Для проявления экспрессивности в рамках, определённых профессиональной этикой, необходим сдерживающий фактор, каким является «Эмоциональная устойчивость», предполагающая чувствительность к воздействиям среды, самокритику, а, следовательно, дающая возможность своевременно откорректировать свои эмоциональные проявления.

Таким образом, коммуникационный блок профессионально важных качеств педагогов-психологов на этапе мастерства отличается спонтанностью, гибкостью, естественностью, низкой подверженностью влиянию механизмов защит, за исключением механизмов защит, отличающихся непосредственностью поведения. Также актуальной остается тенденция, выявленная на предыдущем этапе, заключающаяся в построении коммуникаций, основанных в

большей мере на рефлексии собственных чувств и анализе ситуации взаимодействия, а не на коммуникативных способностях.

Регуляционный блок профессионально важных качеств педагогов-психологов с опытом работы более 20 лет имеет следующие характеристики: высоко выражены защитные механизмы рационализации и компенсации, менее всего выражен механизм «Смещение», снижение выраженности, по сравнению с периодом вторичной профессионализации, личностной характеристики «Самоконтроль» и «Эмоциональная устойчивость», среди копинг-стратегий максимальную выраженность имеет копинг «Решение задачи». Отмечена общая тенденция снижения выраженности параметров регуляционного блока в системе профессионально важных качеств педагогов-психологов со стажем работы более 20 лет.

Параметры регуляционного блока имеют многочисленные корреляционные связи с параметрами других блоков профессионально важных качеств (рис. 6), что обосновывает встроенность системы психологической защиты в систему ПВК. Так, на уровне когнитивного блока ключевым механизмом защиты является сублимация, с характерным для нее творческим выражением. В системе регуляции на уровне когнитивного блока также участвуют механизмы рационализации, регрессии, копинг-стратегии «Эмоции», «Отвлечение» и «Социальное отвлечение», что приводит к формированию «объяснительных» шаблонов, сознательному выражению собственных эмоций и снятию напряжения вне профессиональной деятельности посредством социальных контактов. Связь регуляционного и ценностно-мотивационного блока осуществляется через механизмы «Смещение», «Сублимация», «Проекция» и «Вытеснение». Участие данных механизмов, с одной стороны, способствует снижению напряжения через творческое самовыражение, перенос негативных реакций вне профессиональных ситуаций, а, с другой, несколько искажает восприятие человека педагогом-психологом, т.к. первому авансируются зрелость и самодостаточность. На уровне коммуникационного блока выявлены многочисленные обратные корреляционные связи с параметрами регуляционного блока, что свидетельствует о проявлении естественности и непо-

средственности в процессе профессиональной коммуникации. На уровне ценностно-мотивационного блока ПВК связь осуществляется через механизмы смещения, сублимации, вытеснения, проекции. Уникальность системы психологической защиты на этапе мастерства заключается в том, что, несмотря на невысокую выраженность параметров регуляционного блока, их организованность между собой и связь с другими блоками системы ПВК обеспечивают эффективное осуществление профессиональной деятельности.

Полученные в ходе корреляционного исследования результаты (рис. 7) позволяют выявить характерные для этапа мастерства модели защитного поведения педагогов-психологов.

Согласно полученным данным для педагогов-психологов со стажем более 20 лет, характерно использование двух моделей защитного поведения, получивших названия:

«Поливариативная» модель, включающая механизмы «Регрессия», «Проекция», «Смещение», «Сублимация», «Вытеснение», «Отрицание», «Рационализация», «Формирование реакции», копинг-стратегии «Эмоции», «Социальное отвлечение», «Решение задачи», «Избегание», и личностную характеристику «Эмоциональная устойчивость»;

модель «Компенсирующее поведение», основанная на механизме «Компенсация».

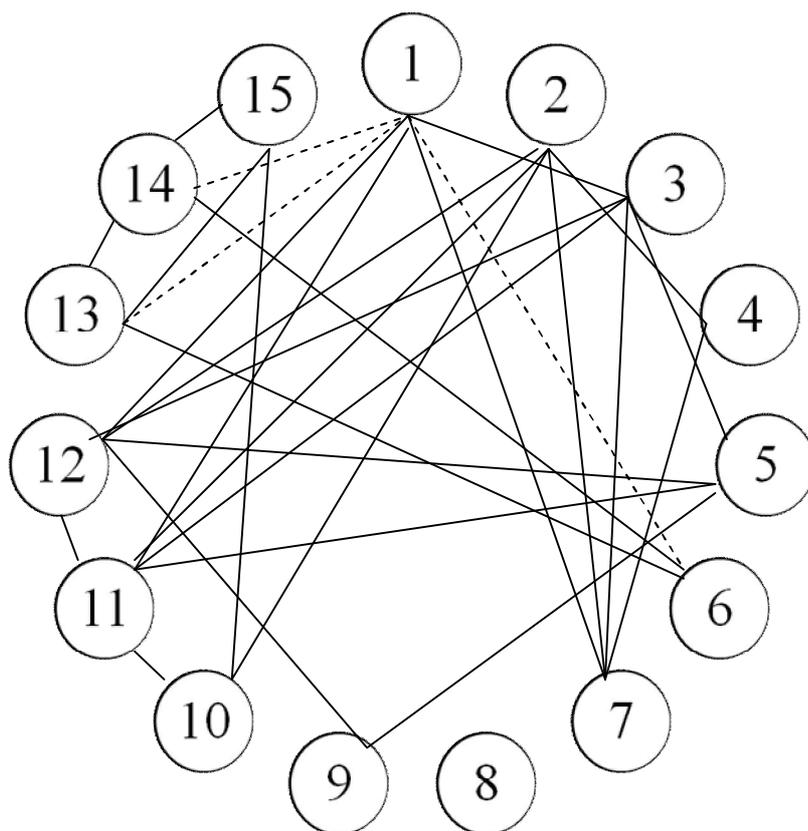


Рис. 7. Структурограмма интеркорреляций регуляционного блока ПВК педагогов-психологов со стажем более 20 лет

Уровень значимости:

— $p=0,001$;

Примечание:

1 – рационализация; 2 – формирование реакции; 3 – регрессия; 4 – вытеснение; 5 – смещение;

6 – отрицание; 7 – проекция; 8 – компенсация; 9 – сублимация; 10 – копинг решение задачи; 11 – копинг «Эмоции»; 12 – эмоциональная устойчивость; 13 – копинг «Избегание»; 14 – копинг «Отвлечение»; 15 – копинг «Социальное отвлечение».

1. *Поливариативная модель*

Данная модель объединяет большинство параметров регуляционного блока. Наличие многочисленных положительных корреляционных связей между параметрами модели свидетельствует о том, что она обеспечивает поливариативное защитное поведение в ситуациях, провоцирующих тревогу.

Внутри модели, на основании обратных корреляционных связей между параметрами, можно выделить два защитных комплекса. Один из них представлен защитными механизмами «Проекция», «Рационализация», «Форми-

рование реакции», «Регрессия», «Вытеснение», «Смещение», «Сублимация», копинг «Решение задачи» и личностная характеристика «Эмоциональная устойчивость».

Основная весовая нагрузка в структуре данного комплекса принадлежит личностной характеристике «Эмоциональная устойчивость», копингу «Эмоции» и защитным механизмам «Формирование реакции» и «Регрессия». Учитывая тот факт, что данный комплекс представлен защитными механизмами, можно утверждать, что его действие в большей мере не осознается педагогом-психологом и направлено на решение внутренних личностных конфликтов. Особенностью периода мастерства, как было отмечено при анализе когнитивного блока, является активное участие рефлексивных процессов в осуществление профессиональной деятельности, что проявляется в постоянном анализе субъектом своего состояния, мотивационной направленности, интересов, личностных характеристик, типичных форм поведения в разных ситуациях. Постоянный самоанализ, безусловно, выявляет неблагоприятные аспекты личности и поведения профессионала. Таким образом, включение бессознательных форм защит способствует сохранению благоприятного образа «Я» педагога-психолога. При участии механизма вытеснения неприемлемые мотивы собственного поведения «забываются», а энергия, оставшаяся в бессознательном, находит выход через творческое выражение, осуществление действий, приносящих удовольствие и эмоциональную разрядку на ранних этапах развития, перенос негативных реакций на более безопасный объект или самого себя и т.п. Участие механизмов проекции и рационализации в данном комплексе способствует активизации в сложных ситуациях внешне-обвиняющей позиции, а также оправдания собственных действий по принципу «Все так делают» [131, 140]. Проявление механизма «Формирование реакции» связано с копингом «Эмоции», «Решение задачи» и личностной характеристикой «Эмоциональная устойчивость». Высокая чувствительность к воздействиям среды, в т.ч. оценкам со стороны, провоцирует обратное пове-

дение, которое может проявляться в гипертрофированной самодостаточности, сентиментальности, впечатлительности и ориентированности на результат, активное решение проблемы. Подобная активность при возникновении сложных ситуаций может являться проявлением и другого комплекса защитного поведения внутри данной модели. Этот комплекс представлен защитным механизмом «Отрицание» и копинг-стратегиями «Отвлечение», «Социальное отвлечение» и «Избегание». Благоприятный образ «Я» поддерживается за счет либо игнорирования противоречащей ему информации, либо избегания подобных ситуаций. Активность в этом случае проявляется как вне профессиональной ситуации (по принципу совладающего поведения «Отвлечение» [63]), так и в социальных контактах, которые имеют место в профессиональном контексте или в повседневной жизни. Следует отметить антагонистический принцип работы описанных комплексов. Если в сложной ситуации для информации, противоречащей благоприятному образу «Я», не найдется достаточных объяснений, по принципу механизма рационализации, то такая информация игнорируется и актуализируется защитное поведение по принципу избегания и отвлечения.

Описанная «Поливариативная» модель защитного поведения педагогов-психологов способствует сохранению благоприятного образа «Я» как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни. Также данная модель в основном обеспечивает регуляционную функцию всей системы ПВК педагога-психолога на этапе профессионального мастерства и обеспечивает конструктивное решение профессионального кризиса социально-профессиональной самоактуализации, т.к. способствует поиску творческих решений и самовыражению. «Поливариативная модель» создает основу для конструктивного разрешения первого кризиса – социально-профессиональной самоактуализации [46], характерного для данного этапа профессионального развития, способствуя творческому самовыражению, изобретательству, социальной и профессиональной активности.

2. Компенсирующее поведение

Подобное проявление защитного поведения сложно назвать моделью, т.к. механизм компенсации в структуре ПВК педагогов-психологов действует автономно (рис. 7). Поэтому данную модель мы обозначим как «Компенсирующее поведение». В ходе исследования не выявлено связей этого механизма ни с одним параметром блоков ПВК и критериями профессионализации. Это указывает на то, что защитное поведение реализуется вне профессиональной деятельности, т.к. при его реализации не задействованы свойства личности, необходимые для реализации профессиональных функций. Компенсация – онтогенетически самый поздний и когнитивно сложный защитный механизм, который развивается и используется, как правило, осознанно. Он предназначен для сдерживания чувства печали по поводу реальной или мнимой потери, недостатка чего-либо. Компенсация предполагает попытку нахождения замены этой неполноценности [131, 149]. Этап мастерства, как правило, связан с завершением профессиональной деятельности. Следовательно, актуализация данного механизма, его автономная работа, в отличие от предыдущих этапов профессионального развития, где компенсация проявлялась совместно с сублимацией, указывает на поиск педагогом-психологом форм активности, заменяющих профессиональную деятельность. Таким образом, модель защитного поведения «Компенсирующее поведение» является основой для благополучного разрешения второго профессионального кризиса данного этапа – «Кризис утраты работы» [46] посредством поиска заменяющих профессиональную деятельность форм активности.

Анализ регуляционного блока профессионально важных качеств на этапе мастерства педагогов-психологов выявил две модели защитного поведения «Поливариативную» и «Компенсирующее поведение». Отмечена общая тенденция снижения выраженности параметров регуляционного блока в системе ПВК педагогов-психологов на этапе мастерства, по сравнению с этапом вторичной профессионализации, на фоне увеличившейся организован-

ности параметров блока. Полученные результаты подтверждают гипотезы о встроенности системы психологической защиты в структуру профессионально важных качеств педагога-психолога, о качественном и количественном изменении взаимосвязи ПВК и системы психологической защиты, об увеличении в процессе профессионализации организованности структуры системы психологической защиты.

Описание взаимосвязей моделей защитного поведения и критериев профессионализации

Данные исследования показывают, что на этапе мастерства система профессионально важных качеств связана со всеми критериями профессионализации ($p=0,001$) (рис. 6). Это свидетельствует о том, что сформированная система ПВК соответствует целям и задачам профессиональной деятельности педагога-психолога на данном этапе. Особенностью данного этапа является увеличение положительных связей параметров блоков с критерием профессиональной зрелости «Рефлексивность» и отсутствие положительных корреляционных связей с критерием профессиональной идентичности «Удовлетворенность трудом». Следует отметить, что средний показатель удовлетворенности трудом в группе педагогов-психологов с опытом работы более 20 лет характеризуется, как «не вполне удовлетворен». Таким образом, с увеличением профессионального опыта (критерий профессиональной продуктивности) повышается рефлексивность (как параметр профессиональной зрелости) и снижается удовлетворенность трудом (как параметр профессиональной идентичности). Наличие данной тенденции можно объяснить осознанием профессионалами приближающегося завершения профессиональной деятельности и актуализацией других социальных ролей.

В когнитивном, ценностно-мотивационном и коммуникационном блоках выявлены связи с критерием профессиональной зрелости «Самоактуали-

зация» на уровне параметров: «Креативность», «Ценности самоактуализации», «Взгляд на природу человека», «Автономность», «Спонтанность», «Аутосимпатия», «Гибкость в общении». Регуляционный блок связан с «Рефлексивностью» как показателем профессиональной зрелости на уровне механизмов «Регрессия», «Рационализация», «Смещение», «Проекция», «Сублимация», копинга «Эмоции», и личностной характеристики «Эмоциональная устойчивость». Перечисленные механизмы составляют «Поливариативную» модель защитного поведения, что также является свидетельством положительного эффекта использования данной модели в профессиональной деятельности.

Анализ связей параметров блоков ПВК и критериев профессионализации свидетельствует о том, что на этапе мастерства существует сформированная система ПВК, в которой все параметры блоков связаны между собой и с критерием профессиональной зрелости. Положительных связей с критерием профессиональной идентичности не выявлено, что объясняется низкой удовлетворенностью трудом в данной группе, а также возможным предвосхищением ухода педагога-психолога из профессиональной деятельности.

3.3. Динамические преобразования профессионально важных качеств педагогов-психологов, находящихся на различных этапах профессионализации

С целью исследования динамики ПВК в процессе профессионализации был произведен анализ результатов тестирования педагогов-психологов, находящихся на различных этапах профессионального развития, на достоверность различий. Для этого использовался непараметрический U – критерий Манна – Уитни [44, 63]. Полученные данные анализировались на достоверность различий по блокам ПВК. Данные анализа представлены в табл. 9.

Таблица 9.

Достоверность различий значений на этапах профессионализации
(значения U – критерия Манна Уитни)

Параметры бло- ков ПВК	Достоверность различий до 5 лет и от 5 до 10 лет		Достоверность различий от 5 до 10 лет и от 10 до 20 лет		Достоверность различий от 10 до 20 лет и более 20 лет	
	значе- ние	резуль- тат	значе- ние	резуль- тат	значе- ние	резуль- тат
Когнитивный блок						
Потребность в познании	1460	$p \geq 0,01$	1618	-	1508	-
Креативность	1642	-	1223	$p \geq 0,01$	1605	-
Рефлексивность	1577	-	1634	-	1437	$p \geq 0,01$
Ценностно – мотивационный блок						
Ценности	1677	-	1509	-	1673	-
Взгляд на приро- ду человека	1500	-	1744	-	1797	-
Автономность	1081	$p \geq 0,01$	1598	-	1085	$p \geq 0,01$
Привязанность – обособленность	1784	-	1565	-	1418	$p \geq 0,01$
Коммуникационный блок						
Спонтанность	1727	-	1748	-	1153	$p \geq 0,01$
Самопонимание	1343	$p \geq 0,01$	1466	$p \geq 0,01$	844	$p \geq 0,01$
Аутосимпатия	1798	-	1552	-	1368	$p \geq 0,01$
Контактность	1508	-	1609	-	1272	$p \geq 0,01$
Гибкость в общении	1734	-	1341	$p \geq 0,01$	1678	-
Экстраверсия	1452	$p \geq 0,01$	1610	-	1473	$p \geq 0,01$
Экспессивность	1657	-	1311	$p \geq 0,01$	1780	-
Регуляционный блок						
Эмоциональная устойчивость	1778	-	1778	-	1358	$p \geq 0,01$
Самоконтроль	1555	-	1543	-	1184	$p \geq 0,01$
Механизмы психологической защиты						
Вытеснение	1537	-	1610	-	755	$p \geq 0,01$
Регрессия	1414	$p \geq 0,01$	1542	-	1735	-
Формирование реакции	1461	$p \geq 0,01$	1744	-	1615	-

Продолжение Таблицы 9.

Рационализация	1690	-	1734	-	1471	$p \geq 0,01$
Смещение	1399	$p \geq 0,01$	853	$p \geq 0,01$	1567	-
Отрицание	1495	-	1351	$p \geq 0,01$	1738	-
Проекция	1629	-	1692	-	1450	$p \geq 0,01$
Компенсация	1741	-	1293	$p \geq 0,01$	1651	-
Сублимация	1785	-	1728	-	1258	$p \geq 0,01$
Копинг-стратегии						
Решение задачи	1784	-	1795	-	1409	$p \geq 0,01$
Эмоции	1598	-	1705	-	1462	$p \geq 0,01$
Избегание	1560	-	1079	$p \geq 0,01$	1687	-
Отвлечение	1396	$p \geq 0,01$	1120	$p \geq 0,01$	1640	-
Социальное отвлечение	1684	-	998	$p \geq 0,01$	1428	$p \geq 0,01$
Критерии профессионализации						
Удовлетворенность трудом	1751	-	1596	-	1555	-
Самоактуализация	1675	-	1703	-	1335	$p \geq 0,01$
Рефлексивность	1577	-	1634	-	1437	$p \geq 0,01$

3.3.1. Анализ динамики профессионально важных качеств в процессе профессионализации

Динамика когнитивного блока профессионально важных качеств.

Когнитивный блок профессионально важных качеств представлен такими параметрами, как креативность, рефлексия и потребность в познании. В процессе профессионализации педагогов-психологов происходит увеличение выраженности такого параметра, как «Потребность в познании» после 10 – 20 лет профессиональной деятельности (рис. 8).

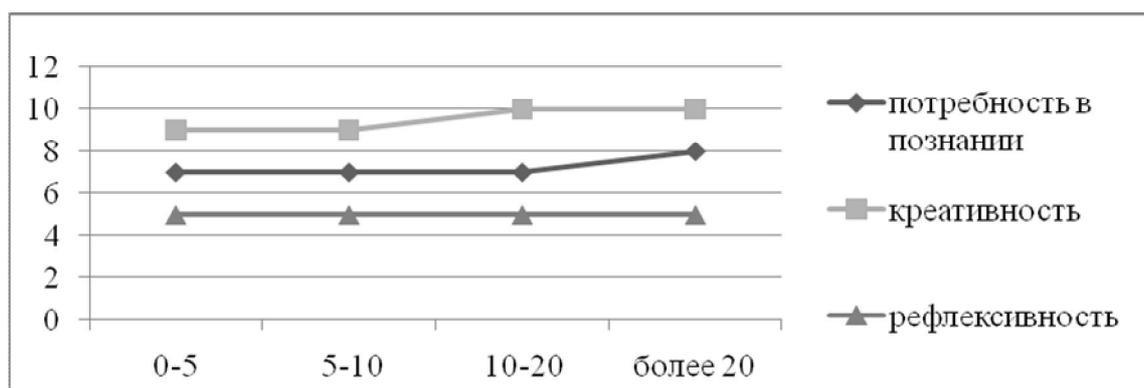


Рис. 8. Показатели выраженности параметров когнитивного блока ПВК педагогов-психологов на различных этапах профессионализации

Достоверность различий выявлена при сравнении выраженности показателя «Потребность в познании» в группах на этапах профессиональной адаптации и первичной профессионализации (табл. 9). Учитывая, что количественный показатель «Потребности в познании» одинаков на данных этапах профессионального развития, выявленное различие объясняется изменениями в организации структуры ПВК, а именно, формированием связей между параметрами блоков. Так, на этапе профессиональной адаптации когнитивный блок связан только с регуляционным блоком, а на последующих этапах появляются связи с коммуникационным и ценностно-мотивационным блоками. Это объясняется тем, что на этапе профессиональной адаптации преобладает потребность в применении имеющихся знаний на практике и, зачастую, молодой специалист ориентируется на имеющиеся знания. В то время как на более поздних этапах педагогам-психологам необходимо не только поддерживать свой профессиональный уровень, но «быть на шаг впереди» с целью обеспечения собственной конкурентоспособности и возможности реализации инновационной деятельности.

В процессе профессионализации происходит увеличение выраженности параметра «Креативность» после 5 – 10 лет профессиональной деятельности (рис. 8). Выявлены достоверные различия данного параметра в группах на этапе первичной и вторичной профессионализации. Рост креативности

можно объяснить тем, что у педагога-психолога на этапе первичной профессионализации уже имеется определенный профессиональный опыт, позволяющий ему нестандартно, творчески подходить к решению профессиональных задач. На последующих этапах высокий уровень креативности сохраняется, способствуя творческому самовыражению педагогов-психологов.

Параметр «Рефлексивность» как способность к самовосприятию содержания собственной психики и его анализу, к пониманию психики других людей количественно сохраняет свою выраженность на всех этапах профессионального развития. Однако анализ достоверности различий между группами выявил таковые между группами педагогов-психологов на этапе вторичной профессионализации и мастерства. Полученные данные объясняются тем, что на этапе мастерства в отличие от других этапов увеличивается роль рефлексивных процессов в системе профессионально важных качеств, что проявляется в формировании корреляционных связей данного параметра с другими блоками ПВК.

В процессе профессионализации изменяется взаимосвязь параметров регуляционного и когнитивного блоков. На этапе профессиональной адаптации выявлена связь параметра креативности и защитного механизма сублимации, что свидетельствует о защитном характере творческой реализации молодых специалистов. Следует отметить, что механизм сублимации в большинстве исследуемых групп имеет корреляционные связи с когнитивным блоком ПВК. Исключение составляет этап вторичной профессионализации, где когнитивный блок лишен связей с мощными механизмами психологической защиты и функционирует в связи с копингом «эмоции». Таким образом, механизм «Сублимация» в процессе профессионализации способствует снятию психоэмоционального напряжения через творческое самовыражение [55].

В процессе профессионализации также подвержены динамике количественные взаимосвязи когнитивного и регуляционного блоков. На начальном

этапе (профессиональной адаптации) выявлена положительная корреляционная связь только с механизмом сублимации. На этапе первичной профессионализации выявлены положительные корреляционные связи между параметрами блока, а также с механизмами сублимации и формирования реакции. Таким образом, за десять лет профессиональной деятельности у педагогов-психологов особым образом происходит организация когнитивного и регуляторного блоков профессионально важных качеств, благодаря которой возникающие сложные профессиональные ситуации воспринимаются, как возможность профессионального роста и самовыражения, педагог-психолог стремится к их разрешению, а не к избеганию проблемы. Особенности этапа вторичной профессионализации, связанные с информационными и психическими нагрузками, влияют на структуру когнитивного блока: разрушаются связи между параметрами и другими блоками, регуляция когнитивного блока осуществляется посредством поведенческого копинга «Эмоции» без участия мощных защит. Такое положение, с одной стороны, способствует осознанию чувств и эмоций, их осмысленному проявлению, но, с другой стороны, фиксация на собственных эмоциях в стрессовой ситуации, свойственная эмоциональной копинг-стратегии, открывает возможность для развития негативных симптомов, к примеру, профессионального выгорания. На этапе профессионального мастерства на уровне когнитивного блока формируется особый комплекс параметров блока, защитных механизмов (сублимация, регрессия, рационализация) и копинг-стратегий («эмоции», «отвлечение», «социальное отвлечение», «избегание»). Наличие данного комплекса с многочисленными положительными корреляционными связями свидетельствует о сознательном использовании некоторых защитных стратегий, а также о гибкой разнообразной системе регуляции, способствующей полноценному функционированию когнитивного блока.

Таким образом, в процессе профессионализации педагогов-психологов на уровне когнитивного блока ПВК происходит: увеличение креативности и

потребности в получении новых знаний после 5 и 10 лет соответственно. Для этапа мастерства характерна большая включенность рефлексивных процессов в структуру ПВК. Также подвержена динамике взаимосвязь регуляционного и когнитивного блоков. В процессе профессионализации увеличивается количество связей между блоками. Основным защитным механизмом когнитивного блока, позволяющим трансформировать негативную энергию в творческое самовыражение, является «Сублимация».

Динамика ценностно-мотивационного блока профессионально важных качеств. Ценностно-мотивационный блок представлен такими параметрами, как разделение ценностей самоактуализирующейся личности, вера в возможности людей, чувство ответственности за благополучие людей, уважение других людей, ориентация на морально-этические нормы. Данный блок в меньшей мере подвержен изменениям в процессе профессионального развития педагогов-психологов (рис. 9).

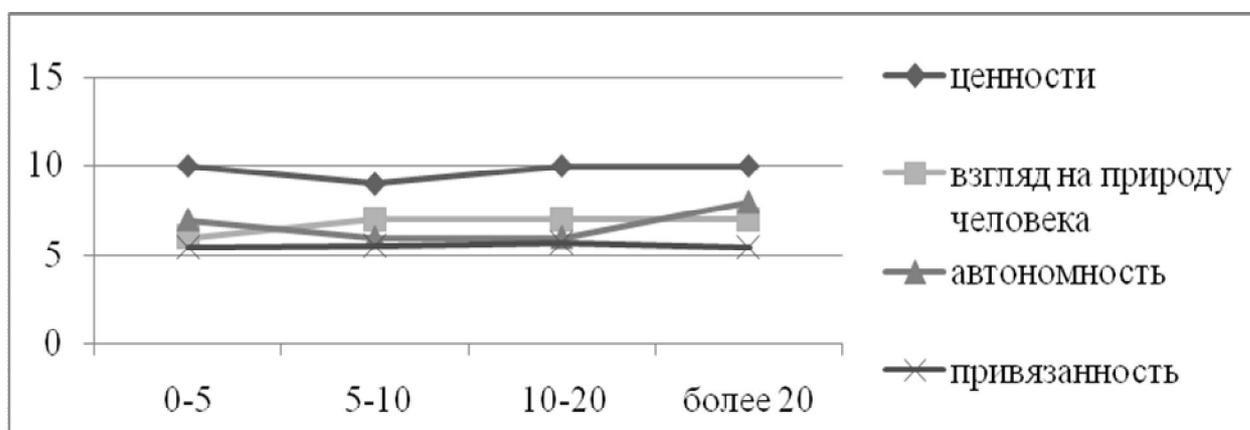


Рис. 9. Показатели выраженности параметров ценностно-мотивационного блока ПВК педагогов-психологов на различных этапах профессионализации

Так достоверные различия выявлены для параметров «Автономность» и «Привязанность» (табл. 9). Отсутствие достоверных отличий в выраженности параметров «Ценности» и «Взгляд на природу человека» в процессе профессионализации объясняется тем, что данные параметры определяют спе-

цифику профессиональной позиции по отношению к участникам образовательного процесса, людям в целом. Данная позиция, заключающаяся в вере в возможности человека, гуманности, отсутствии желания манипулирования людьми в своих интересах, в ориентации в работе на общечеловеческие, моральные ценности и т.д., отражается в «Этических принципах и правилах работы психолога» [90, 91]. Соблюдение и разделение этих принципов являются основой работы педагога-психолога на всех этапах профессионального развития, поскольку этические принципы и правила работы психолога формулируют условия, при которых сохраняются и упрочиваются его профессионализм, гуманность его действий, уважение людей, с которыми он работает, польза от его усилий.

Параметры «Автономность» и «Привязанность» отражают мотивационный аспект данного блока, т.е. подвержены большему влиянию личностных особенностей. Динамика параметра «Автономности» как показателя личностной зрелости, аутентичности, значимости собственной роли в процессе работы имеет следующую закономерность: снижение на этапах первичной и вторичной профессионализации, и повышение на этапе мастерства. Данная тенденция указывает на значительные перестройки в системе ценностей на протяжении этапа первичной и вторичной профессионализации, связанные со снижением восприятия значимости собственной роли в процессе работы, что может являться проявлением синдрома профессионального выгорания. Предположение о наличии синдрома основывается на связи параметра ценностно-мотивационного блока «привязанность» с механизмом «формирование реакции» и заключается в том, что теплота, доверчивость, сотрудничество, уважение других людей отчасти проявление вытесняемых чувств – равнодушия, подозрительности, самоуважения. Выраженность параметра «Привязанность», означающего уважение других, ориентация на сотрудничество, теплота и т.д. снижается при переходе от этапа вторичной профессионализации к этапу мастерства. Обобщая выявленные закономерности

сти можно отметить наличие следующей зависимости: в процессе профессионализации, по мере увеличения личностной зрелости педагогов-психологов снижаются эмотивные проявления по отношению к клиентам, выражающиеся в теплоте, понимании, доверчивости и т.д., т.е. эмоциональная поддержка перерастает в рациональный анализ. Данный феномен объясняется в контексте психологического консультирования (А.Н. Елизаров, Р. Кочунас, В.Ю. Меновщиков и др.). Авторы выделяют несколько позиций психолога – консультанта («Консультант – советчик», «Консультант – помощник», «Консультант – эксперт») [84], для каждой из которых характерно специфическое сочетание эмоциональной поддержки и рационального анализа ситуации клиента. «Консультант – помощник» оказывает помощь клиенту в нахождении внутреннего решения, в актуализации имеющихся внутренних резервов и т.п., что сопровождается мощной эмоциональной поддержкой. «Консультант – эксперт» показывает клиенту возможные варианты решения проблемной ситуации, оценивает их совместно с клиентом и помогает ему выбрать наиболее адекватные. Для реализации последней модели в большей мере требуется зрелость психолога, его аутентичность и независимость в принятии решения.

В процессе профессионализации педагогов-психологов выявлена динамика взаимосвязей ценностно-мотивационного и регуляционного блоков. На этапах профессиональной адаптации, первичной профессионализации и профессионального мастерства ценностно-мотивационный блок имеет многочисленные связи с параметрами регуляционного блока – защитными механизмами (сублимация, смещение, проекция), копинг «Решение задачи», личностными характеристиками (самоконтроль, эмоциональная устойчивость). В эти периоды на уровне данного блока ПВК не отмечается проявлений профессионального выгорания. В то время как на этапе вторичной профессионализации, где выявлена одна положительная связь ценностно-мотивационного и регуляционного блока через защитный механизм формирования реакции,

на уровне ценностно-мотивационного блока отмечаются как низкая организация параметров блока, так и проявления профессионального выгорания. Данная тенденция позволяет сделать предположение о том, что регуляционный блок влияет на степень организованности параметров ценностно-мотивационного блока в процессе профессионального развития.

Динамика коммуникационного блока профессионально важных качеств. Профессиональная деятельность педагога-психолога строится на информационном обмене в процессе коммуникации, поэтому коммуникативным качествам профессионала уделяется значительная роль при описании ПВК. Основываясь на результатах исследования, можно сделать вывод, что наибольшим изменениям подвержены такие параметры коммуникативного блока профессионально важных качеств, как самопонимание и экстраверсия. В процессе профессионализации педагогов-психологов увеличивается осознание профессионалом своих потребностей, понимание собственных мотивов поведения, ценностей, увеличивается ориентация на собственное мнение. Безусловно, основой развития самопонимания является развитие рефлексивности как свойства и состояния личности [53], а также активизация данного свойства в структуре ПВК. На фоне возрастающего самопонимания происходит снижение выраженности экстраверсии, проявляющейся в общительности, активности, доминировании и т.п. (рис. 10). Другими словами, в процессе профессионального развития педагогов-психологов происходит переход внешней коммуникационной активности во внутреннюю, связанную с самоанализом, рефлексией.

Анализ динамики коммуникационного блока профессионально важных качеств показал, что наибольшие изменения система коммуникаций педагога-психолога претерпевает после 10 и после 20 лет профессиональной деятельности. Эти изменения касаются снижения выраженности гибкости в общении, экспрессивности, экстравертированности. Выявленные характеристики соответствуют и возрастным изменениям коммуникационных процессов.

Однако на фоне снижения эмоциональной составляющей процесса коммуникации, проявляющейся в импульсивности, экспрессии, происходит увеличение показателей контактности, аутосимпатии и спонтанности в общении. Особо отличается система коммуникации педагогов-психологов на этапе профессионального мастерства (табл. 9) – ей свойственна естественность, спонтанность, активное участие рефлексивных процессов, а так же свобода от влияния психологических защит.

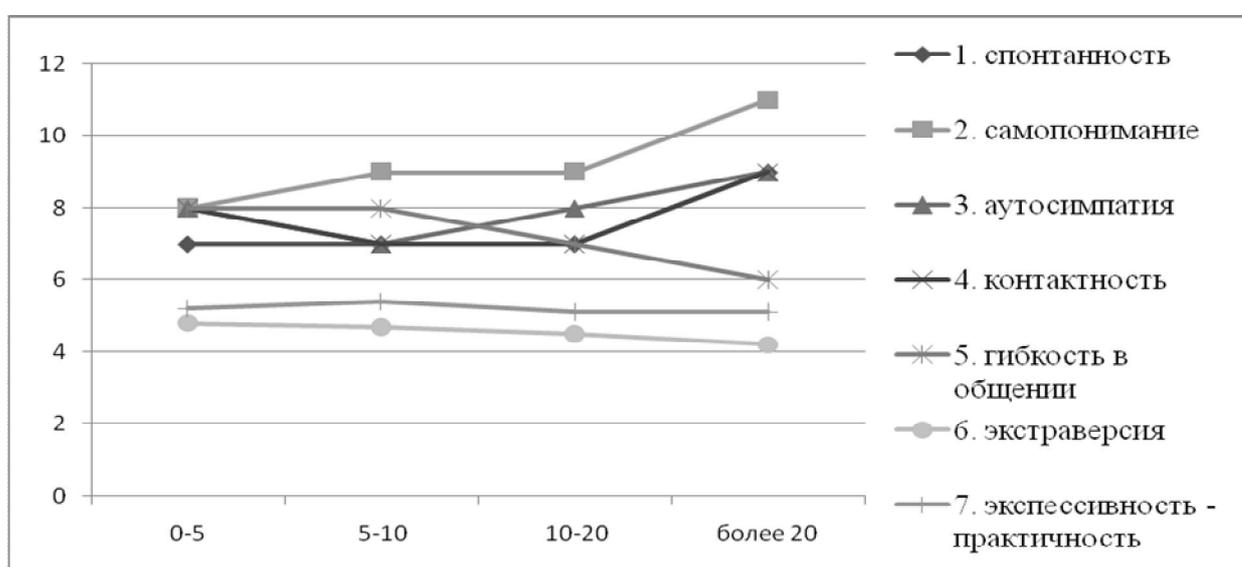


Рис. 10. Показатели выраженности параметров коммуникационного блока ПВК педагогов-психологов на различных этапах профессионализации

Таким образом, динамические изменения коммуникационного блока профессионально важных качеств касаются снижения эмоциональности, экспрессивности, а также активизации процессов самоанализа, что проявляется в общем увеличении коммуникативной активности.

Динамика регуляционного блока профессионально важных качеств.

Регуляционный блок ПВК представлен личностными качествами (эмоциональная устойчивость, самоконтроль), подсистемами стабилизации (комплекс защитных механизмов) и преодоления (комплекс копинг-стратегий).

На уровне подсистемы стабилизации в процессе профессионализации педагогов-психологов выявлены следующие особенности: предпочтение зрелых механизмов защит (сублимация, компенсация, рационализация), снижение выраженности большинства параметров подсистемы, увеличение их организованности, что соответствует общим закономерностям развития ПВК [159].

Анализ данных на достоверность различий позволил выделить защитные механизмы, претерпевающие наибольшие изменения в процессе профессионализации, и этапы, на которых происходят эти изменения. На этапе первичной профессионализации происходит снижение выраженности механизма регрессии и увеличение выраженности механизмов формирования реакции и смещения. Данная тенденция объясняется тем, что проявление механизма регрессии, имеющего высокий показатель выраженности на этапе профессиональной адаптации, не способствует самоутверждению в профессиональной среде, поскольку в ситуации стресса предполагает инфантильность поведения, импульсивность, возврат к более незрелым паттернам поведения [50, 55, 88, 131], в то время как активизация механизмов смещения и формирования реакции подразумевает полное усвоение индивидом «высших социальных ценностей» [131, с. 116] и реализацию защитного поведения с ориентацией на эти ценности. Таким образом, достигается защитный эффект от реализации данных механизмов без ущерба для профессионального статуса.

На этапе вторичной профессионализации педагогов-психологов происходит снижение выраженности механизмов «Смещение», «Отрицание», «Компенсация» (рис. 11), и увеличение выраженности механизмов «Формирование реакции» и «Сублимации», что подтверждает тенденцию к предпочтению более зрелых форм защитного поведения в процессе профессионализации. Проявление механизмов «Компенсация» и «Смещение» может выражаться в переводе активности из профессиональной деятельности в иные сферы, в то время как реализация механизма «Сублимация» позволяет эф-

фективно отреагировать негативную энергию в пределах профессиональной деятельности.

На этапе мастерства происходит увеличение выраженности механизма вытеснения, снижение выраженности механизмов проекции и сублимации (рис. 11). По данным исследования, единственным защитным механизмом, чья выраженность возрастает в процессе профессионализации, является механизм вытеснение.

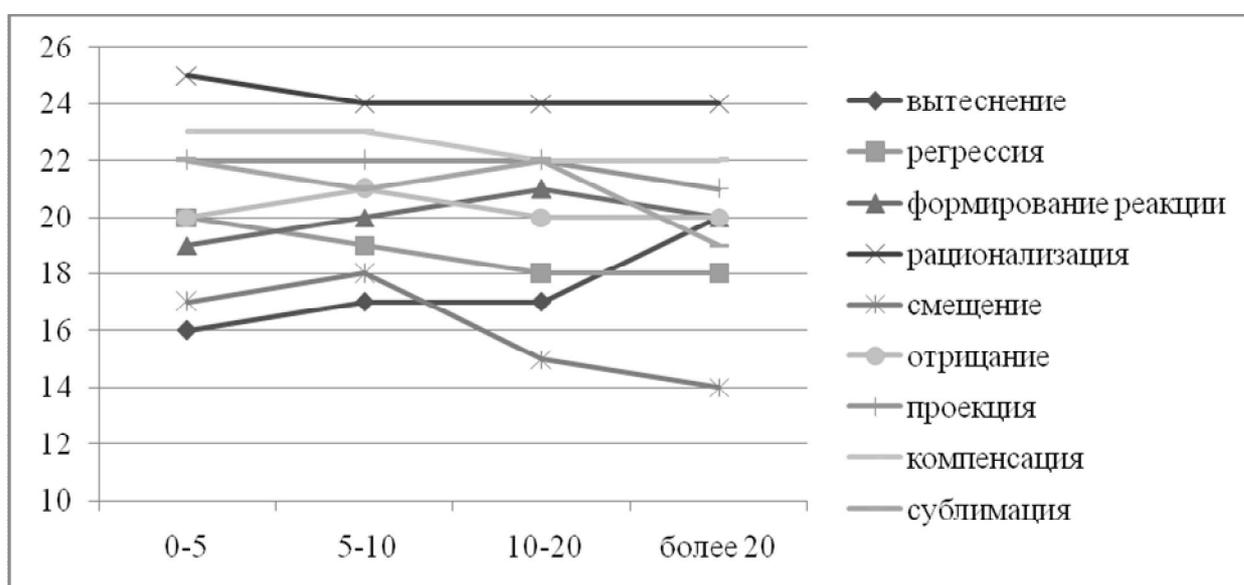


Рис. 11. Показатели выраженности параметров регуляционного блока ПВК педагогов-психологов (подсистема стабилизации) на различных этапах профессионализации

Вытеснение – это механизм перевода неприятной или беспокоящей информации с сознательного на подсознательный уровень путем исключения из сознания неприемлемого мотива или неприятной ситуации [146]. При действии механизма вытеснения активно идет процесс разрушения связей между самой травмой и вызвавшей её причиной. Действие данного механизма очень эффективно в ситуациях, провоцирующих чувство страха, вины, стыда, обиды, задевающих самолюбие человека. Детерминантой использования механизма вытеснения является отсутствие приёмов сублимации вытесненной негативной энергии [146]. Учитывая, что на этапе мастерства интен-

сивность механизма сублимации резко снижается (рис. 11), выраженность механизма вытеснения возрастает. Данная закономерность подтверждается и анализом данных на достоверность различий для этапа профессионального мастерства (табл. 9, 13). Снижению выраженности механизма сублимации, как и других защит, на этапе профессионального мастерства может способствовать усиление связей между параметрами регуляционного блока.

Полученные данные позволяют выделить группы параметров системы психологической защиты, отличающиеся неравномерностью развития. Резким снижением показателей на этапе мастерства отличаются механизмы сублимация, смещение, копинг эмоции и решение задачи. Резким увеличением показателей на этапе первичной адаптации отличаются копинг-стратегии: избегание, отвлечение, социальное отвлечение.

Таким образом, выявлено изменение интенсивности представленности различных защитных механизмов на разных этапах профессионализации педагогов-психологов. Следовательно, можно говорить о проявлении тенденции неравномерности развития системы защиты, соответствующей общей закономерности формирования системы ПВК в теории психологической системы деятельности [159].

В ходе анализа данных (табл. 10 – 13) было замечено, что достоверность различий в близлежащих группах имеет тенденцию сохраняться. На основании этого были выявлены защитные механизмы, претерпевающие изменения на ранних этапах профессионализации (случаи, когда достоверность различий обнаружена только на ранних этапах) и на поздних этапах профессионального развития.

Механизмы, претерпевающие изменения на ранних этапах профессионализации. Значение выраженности защитного механизма «Смещение» достоверно различно на этапах профессиональной адаптации, первичной профессионализации и со всеми группами, т.е. его проявление специфично на каждом из ранних этапов профессионализации педагогов-психологов, а

именно – увеличение выраженности к завершению этапа профессиональной адаптации и снижение к завершению этапа первичной профессионализации. После чего выраженность данного механизма приобретает значение, сохраняющееся на последующих этапах профессионального развития. Выраженность защитных механизмов «Регрессия», «Формирование реакции» стабилизируется в период профессиональной адаптации и к завершению этапа приобретает оптимальное значение и не отличается от значений последующих этапов. Выраженность механизма компенсации стабилизируется в период первичной профессионализации, и к завершению этапа приобретает значение, схожее со значениями последующих этапов.

Механизмы, претерпевающие изменения на поздних этапах профессионализации. В ходе исследования выявлены достоверные различия этапа мастерства в проявлении защитных механизмов – «Вытеснение», «Рационализация», «Проекция», «Сублимация».

Таким образом, отмечено, что в процессе профессионального развития в первую очередь стабилизируются значения защитных механизмов, в меньшей мере используемых педагогами-психологами (к примеру, смещение, регрессия). Выраженность защитных механизмов, играющих активную роль в регуляции профессиональной деятельности (к примеру, рационализация, сублимация), подвержена изменениям на более поздних этапах профессионального развития, что также отражает закономерность гетерохронности, базовую, для формирования любого ПВК.

На уровне подсистемы преодоления в процессе профессионализации педагогов-психологов выявлены следующие особенности: предпочтение двух стратегий преодоления стресса – проблемно-ориентированный копинг и копинг, ориентированный на избегание стрессовых ситуаций, значительное снижение выраженности эмоционально – ориентированного копинга, снижение выраженности всех параметров подсистемы (рис. 12).

Согласно результатам исследования (рис. 12), на этапе первичной профессионализации происходит увеличение выраженности копинг-стратегий, ориентированных на избегание, включая стратегии «Отвлечение» и «Социальное отвлечение». Данное увеличение выраженности параметров может быть связано с реструктуризацией моделей защитного поведения на этапах профессиональной адаптации и первичной профессионализации. Так, на этапе профессиональной адаптации выявлена «Избегающая модель» защитного поведения, включающая копинг-стратегии «Избегание», «Отвлечение», «Социальное отвлечение» и механизм вытеснение. Данная модель не имеет связей ни с другими блоками ПВК, ни с критериями профессионализации, что позволило сделать вывод о реализации данной модели вне профессиональной деятельности.

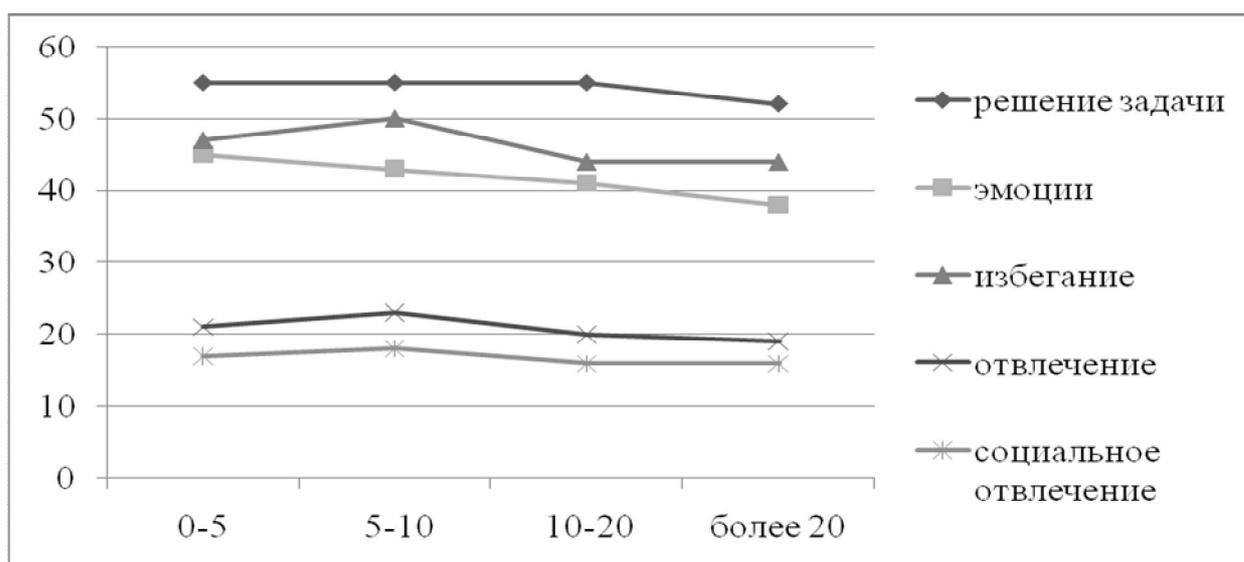


Рис. 12. Показатели выраженности параметров регуляционного блока ПВК педагогов-психологов (подсистема преодоления) на различных этапах профессионализации

Период первичной профессионализации характеризуется высокими показателями выраженности и защитных механизмов, и копинг-стратегий (рис. 11, 12), что является показателем стрессогенного воздействия на педагогов-психологов на данном этапе. Это подтверждается тем, что впервые в этом периоде отмечены проявления профессионально выгорания. Таким об-

разом, с целью повышения адаптационных ресурсов психики педагогов-психологов активизируются все параметры регуляционного блока ПВК в контексте профессиональной деятельности. Так, на этапе первичной профессионализации формируется «Регрессионная» модель защитного поведения, включающая среди прочих параметров копинг-стратегии «Избегание» и «Социальное отвлечение», имеющая связи с критериями профессионализации, и, следовательно, увеличивающая адаптацию педагога-психолога к требованиям профессиональной деятельности. Дальнейшее снижение выраженности параметров подсистемы преодоления связано с увеличением уровня организованности параметров блока.

Анализ результатов на достоверность различий показал, что закономерности динамики развития защитных механизмов, а именно схожесть близлежащих групп по выраженности того или иного параметра актуальна для ряда копинг-стратегий (табл. 9). Так, в проявлении проблемно-ориентированного и эмоционально-ориентированного копинга выявлены достоверные различия на этапе мастерства по сравнению с этапами первичной и вторичной профессионализации. Снижение выраженности данного параметра на этапе мастерства может быть обусловлено формированием новой «Поливариативной» модели защитного поведения, где в силу участия в ней большого числа мощных защитных механизмов педагогу-психологу в меньшей мере требуется применять сознательные стратегии совладания. Снижение выраженности эмоционально-ориентированного копинга, достоверно отличающееся на этапе мастерства, связано с усилением рефлексивных процессов, а также с формированием когнитивно-ориентированного стиля коммуникации специалиста в процессе профессионального развития.

Копинг-стратегии, ориентированные на избегание, отвлечение и социальное отвлечение, достоверно отличаются на этапе вторичной профессионализации. Согласно полученным данным (рис. 12), показатели выраженности указанных стратегий снижаются по сравнению с предыдущими этапами, и

сохраняются на том же уровне на этапе профессионального мастерства. Снижение показателей определяется, во-первых, сложностью использования данных стратегий в профессиональной деятельности с сохранением ее эффективности (за исключением копинга «Социальное отвлечение»), во-вторых, увеличением организованности копинг-стратегий, вызванным объединением данных стратегий в рамках «Рациональной» модели защитного поведения, характерной для этого этапа.

Относительно проявления копинг-стратегии «Социальное отвлечение» в ходе исследования выявлены достоверные различия на этапах: профессиональной адаптации и вторичной профессионализации, первичной и вторичной профессионализации, первичной профессионализации и мастерства. Эти данные свидетельствуют о том, что использование данной стратегии совладания в меньшей мере связано с уровнем профессионального мастерства и специфично на каждом этапе профессионального развития. Кроме этого, стратегия «Избегание» в форме «Социального отвлечения» может быть реализована как в рамках профессиональной деятельности (увеличение контактов с коллегами, партнерами, супервизорами и т.д.) без ущерба её эффективности, так и вне неё (увеличение контактов с родственниками, друзьями).

Таким образом, в процессе профессионального развития, в первую очередь стабилизируются значения копинг-стратегий, в меньшей мере используемых педагогами-психологами (стратегии по типу «Избегание»). Выраженность копинг-стратегий, играющих активную роль в регуляции профессиональной деятельности педагогов-психологов (к примеру, копинг «Решение проблемы», «Эмоции»), подвержена изменениям на более поздних этапах профессионального развития.

В процессе профессионализации педагогов-психологов в проявлении личностных качеств, входящих в регуляционный блок ПВК, выявлены следующие особенности: высокие показатели самоконтроля, снижение выраженности параметров на этапе профессионального мастерства. Согласно по-

лученным данным (рис. 13), выраженность личностной характеристики «Самоконтроль» увеличивается до этапа вторичной профессионализации и резко снижается на этапе профессионального мастерства.

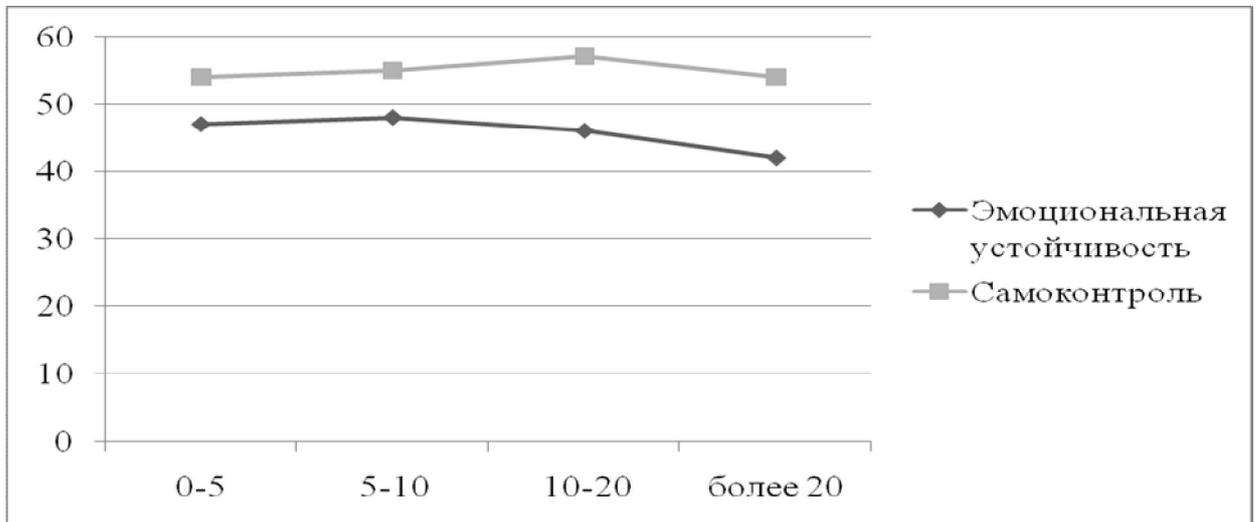


Рис. 13. Показатели выраженности параметров регуляционного блока профессионально важных качеств педагогов-психологов (личностные качества) на различных этапах профессионализации

Снижение данного параметра выражается в проявлении импульсивности, снижении аккуратности. Следует отметить, что характеристика «Самоконтроль» не имеет положительных связей с параметрами регуляционного блока ПВК на всех этапах, кроме периода вторичной профессионализации, где она включена в «Рациональную» модель защитного поведения.

Так, на этапе профессиональной адаптации эта характеристика связана с коммуникативным и ценностно-мотивационным блоками ПВК, на этапе мастерства – только с ценностно-мотивационным блоком, на этапе первичной профессионализации имеет отрицательную связь с регуляционным блоком на уровне защитных механизмов «Вытеснение» и «Смещение». Это позволяет предположить функциональную направленность самоконтроля педагогов-психологов относительно построения коммуникации (самоконтроль экспрессивности и экстраверсии) и определения собственных границ контакта (самоконтроль привязанности). В связи с этим снижение самоконтроля на

этапе мастерства может быть обусловлено общим снижением эмоциональности на уровне коммуникативного блока, формированием особого стиля общения, основанного на рефлексии, реорганизацией параметров ценностно-мотивационного блока, обеспечившей большую организованность по сравнению с этапом вторичной профессионализации.

Личностная характеристика «Эмоциональная устойчивость» включена в комплексы защитного поведения на всех этапах профессионального развития. Согласно результатам исследования, выраженность данного параметра повышается на этапе первичной профессионализации с последующим снижением. Достоверно отличается выраженность «Эмоциональной устойчивости» на этапе профессионального мастерства. Снижение эмоциональности как чувствительности к средовым воздействиям, проявляется в увеличении самодостаточности, расслабленности, повышении эмоционального комфорта, что особенно ярко выражено на этапе мастерства, где существует сформированная «Поливариативная» модель защитного поведения, способствующая поддержанию благоприятного образа Я в профессиональной деятельности педагога-психолога.

Полученные результаты показали, что личностная характеристика «Самоконтроль» встроена в систему регуляционного блока только на этапе вторичной профессионализации, отмечена функциональная направленность данной характеристики – обеспечение самоконтроля на уровне коммуникативного и ценностно-мотивационного блока ПВК. Выраженность личностных характеристик, как и других параметров регуляционного блока, снижается в процессе профессионального развития.

Анализ результатов на достоверность различий (табл. 10 – 13) позволил выявить специфические особенности каждого этапа профессионального развития педагогов-психологов по проявлению параметров регуляционного блока. Эти данные обеспечивают более полное понимание функционирования регуляционных блоков в каждом периоде.

Таблица 10.

Достоверность различий параметров регуляционного блока на этапе профессиональной адаптации (значения U – критерия Манна – Уитни)
 $P \geq 0,01$

от 0 до 5	5 – 10		10 – 20		20 – и более	
	значе- ние коэф.	значи- мость	значе- ние коэф.	значи- мость	значе- ние коэф.	значи- мость
Эмоциональ- ная устойчи- вость	1778	-	1668	-	1304	$p \geq 0,01$
Самокон- троль	1555	-	1783	-	1244	$p \geq 0,01$
Вытеснение	1537	-	1742	-	694	$p \geq 0,01$
Регрессия	1414	$p \geq 0,01$	1216	$p \geq 0,01$	1150	$p \geq 0,01$
Формирова- ние реакции	1461	$p \geq 0,01$	1419	$p \geq 0,01$	1530	$p \geq 0,01$
Рационали- зация	1690	-	1798	нет	1422	$p \geq 0,01$
Смещение	1399	$p \geq 0,01$	1264	$p \geq 0,01$	1001	$p \geq 0,01$
Отрицание	1495	-	1624	-	1702	-
Проекция	1629	-	1584	-	1273	$p \geq 0,01$
Компенсация	1741	-	1269	$p \geq 0,01$	1124	$p \geq 0,01$
Сублимация	1785	-	1789	-	1201	$p \geq 0,01$
Решение за- дачи	1784	-	1776	-	1450	-
Эмоции	1598	-	1465	$p \geq 0,01$	1138	$p \geq 0,01$
Избегание	1560	-	1207	$p \geq 0,01$	1440	-
Отвлечение	1396	$p \geq 0,01$	1425	-	1293	$p \geq 0,01$
Социальное отвлечение	1684	-	1296	$p \geq 0,01$	1495	-

Этап профессиональной адаптации педагогов-психологов специфичен (достоверно отличается от всех других этапов) по проявлению таких механизмов, как регрессия, формирование реакции и смещение (табл. 10). Выраженность механизма регрессии максимальна на данном этапе, механизма формирования реакции – минимальна. Проявление механизма отрицания и

копинг-стратегии «Решение задачи» схожи с остальными этапами. По проявлению параметров регуляционного блока этап профессиональной адаптации схож с этапом первичной профессионализации – выявлены достоверные различия по параметрам: регрессия, формирование реакции, смещение, копинг «Отвлечение». Наиболее отличается от регуляционного блока профессионального мастерства.

Таким образом, в защитном поведении педагогов-психологов на этапе профессиональной адаптации в ситуации стресса преобладает реакции по типу регрессии.

Этап первичной профессионализации педагогов-психологов достоверно отличается от всех других этапов проявлением механизма смещение и копинг-стратегией «Отвлечение» (эти параметры достигают максимальных значений за весь исследуемый период профессионализации) (табл. 11). Более схож с этапом профессиональной адаптации (выявлены достоверные различия по параметрам: регрессия, формирование реакции, смещение, копинг «Отвлечение»). С этапом вторичной профессионализации выявлены достоверные различия по параметрам: смещение, отрицание, компенсация, копинг-стратегии «Избегание», «Отвлечение», «Социальное отвлечение». Проявление защитного механизма «Рационализация» на данном этапе схоже со всеми этапами.

Таблица 11.

Достоверность различий параметров регуляционного блока на этапе первичной профессионализации (значения U – критерия Манна – Уитни) $P \geq 0,01$

от 5 до 10	0-5		10 – 20		20 – более	
	значение коэф.	значи- мость	значение коэф.	значи- мость	значение коэф.	значи- мость
Эмоциональная устойчивость	1778	-	1778	-	1312	$p \geq 0,01$
Самоконтроль	1555	-	1543	-	1405	$p \geq 0,01$
Вытеснение	1537	-	1610	-	784	$p \geq 0,01$
Регрессия	1414	$p \geq 0,01$	1542	-	1524	-

Продолжение табл. 11

Формирование реакции	1461	$p \geq 0,01$	1744	-	1649	-
Рационализация	1690	-	1734	-	1527	-
Смещение	1399	$p \geq 0,01$	853	$p \geq 0,01$	549	$p \geq 0,01$
Отрицание	1495	-	1351	$p \geq 0,01$	1414	$p \geq 0,01$
Проекция	1629	-	1692	-	1429	$p \geq 0,01$
Компенсация	1741	-	1293	$p \geq 0,01$	1174	$p \geq 0,01$
Сублимация	1785	-	1728	-	1330	$p \geq 0,01$
Решение задачи	1784	-	1795	-	1479	$p \geq 0,01$
Эмоции	1598	-	1705	-	1293	$p \geq 0,01$
Избегание	1560	-	1079	$p \geq 0,01$	1323	$p \geq 0,01$
Отвлечение	1396	$p \geq 0,01$	1120	$p \geq 0,01$	1073	$p \geq 0,01$
Социальное отвлечение	1684	-	998	$p \geq 0,01$	1366	$p \geq 0,01$

Таким образом, в защитном поведении педагогов-психологов на этапе первичной профессионализации в ситуации стресса преобладает реакции по типу смещения (направление негативной активности на более слабый объект или на себя) и отвлечения от тревожной ситуации. Этот этап характеризуется общей активизацией всей защитной системы.

Этап вторичной профессионализации педагогов-психологов достоверно отличается от всех других этапов копинг-стратегией «Социальное отвлечение» (табл. 12). По проявлению параметров регуляционного блока в большей мере схож с этапом первичной профессионализации, чем этапом мастерства. С этапом мастерства выявлены достоверные различия по параметрам: вытеснение, рационализация, проекция, сублимация, копинг-стратегии «Решение задачи», «Эмоции», «Социальное отвлечение», личностным характеристикам «Эмоциональная устойчивость», «Самоконтроль».

Таблица 12.

Достоверность различий параметров регуляционного блока на этапе вторичной профессионализации (значения U – критерия Манна – Уитни) $P \geq 0,01$

от 10 до 20	0 – 5		5 – 10		20 – более	
	значе- ние коэф.	значи- мость	значе- ние ко- эф.	значи- мость	значе- ние ко- эф.	значи- мость
Эмоциональная устойчивость	1668	-	1778	-	1358	$p \geq 0,01$
Самоконтроль	1783	-	1543	-	1184	$p \geq 0,01$
Вытеснение	1742	-	1610	-	755	$p \geq 0,01$
Регрессия	1216	$p \geq 0,01$	1542	-	1735	-
Формирование ре- акции	1419	$p \geq 0,01$	1744	-	1615	-
Рационализация	1798	-	1734	-	1471	$p \geq 0,01$
Смещение	1264	$p \geq 0,01$	853	$p \geq 0,01$	1567	-
Отрицание	1624	-	1351	$p \geq 0,01$	1738	-
Проекция	1584	-	1692	-	1450	$p \geq 0,01$
Компенсация	1269	$p \geq 0,01$	1293	$p \geq 0,01$	1651	-
Сублимация	1789	-	1728	-	1258	$p \geq 0,01$
Решение задачи	1776	-	1795	-	1409	$p \geq 0,01$
Эмоции	1465	$p \geq 0,01$	1705	-	1462	$p \geq 0,01$
Избегание	1207	$p \geq 0,01$	1079	$p \geq 0,01$	1687	-
Отвлечение	1425	-	1120	$p \geq 0,01$	1640	-
Социальное отвле- чение	1296	$p \geq 0,01$	998	$p \geq 0,01$	1428	$p \geq 0,01$

Таким образом, защитное поведение педагогов-психологов на этапе вторичной профессионализации специфично в проявлении копинг-стратегии «Социальное отвлечение».

Этап мастерства педагогов-психологов достоверно отличается от всех других этапов проявлением защитных механизмов: вытеснение, проекция, сублимация, копинг-стратегией «Эмоции», личностной характеристикой «Эмоциональная устойчивость» и «Самоконтроль» (табл. 13). Более всего проявления защитных механизмов регуляционного блока этапа мастерства

схожи с этапом вторичной профессионализации. По проявлению копинг-стратегий более схож с этапом профессиональной адаптации (выявлены достоверные отличия в проявлении копинг-стратегий «Эмоции» и «Отвлечение»).

Таблица 13.

Достоверность различий параметров регуляционного блока на этапе мастерства (значения U – критерия Манна – Уитни) $P \geq 0,01$

более 20	0 – 5		5 – 10		10 – 20	
	значение коэф.	значи- мость	значение коэф.	значи- мость	значение коэф.	значи- мость
Эмоциональная устойчивость	1304	$p \geq 0,01$	1312	$p \geq 0,01$	1358	$p \geq 0,01$
Самоконтроль	1244	$p \geq 0,01$	1405	$p \geq 0,01$	1184	$p \geq 0,01$
Вытеснение	694	$p \geq 0,01$	784	$p \geq 0,01$	755	$p \geq 0,01$
Регрессия	1150	$p \geq 0,01$	1524	-	1735	-
Формирование ре- акции	1530	$p \geq 0,01$	1649	-	1615	-
Рационализация	1422	$p \geq 0,01$	1527	-	1471	$p \geq 0,01$
Смещение	1001	$p \geq 0,01$	549	$p \geq 0,01$	1567	-
Отрицание	1702	-	1414	$p \geq 0,01$	1738	-
Проекция	1273	$p \geq 0,01$	1429	$p \geq 0,01$	1450	$p \geq 0,01$
Компенсация	1124	$p \geq 0,01$	1174	$p \geq 0,01$	1651	-
Сублимация	1201	$p \geq 0,01$	1330	$p \geq 0,01$	1258	$p \geq 0,01$
Решение задачи	1450	-	1479	$p \geq 0,01$	1409	$p \geq 0,01$
Эмоции	1138	$p \geq 0,01$	1293	$p \geq 0,01$	1462	$p \geq 0,01$
Избегание	1440	-	1323	$p \geq 0,01$	1687	-
Отвлечение	1293	$p \geq 0,01$	1073	$p \geq 0,01$	1640	-
Социальное от- влечение	1495	-	1366	$p \geq 0,01$	1428	$p \geq 0,01$

Итак, защитное поведение педагогов-психологов на этапе профессионального мастерства отличается участием механизма «Вытеснение», а также снижением выраженности защитных механизмов «Проекция», «Сублимация», эмоционально-ориентированного копинга, личностных характеристик.

Таким образом, по мере профессионализации педагогов-психологов происходит уменьшение активных защитных механизмов, что отражает ба-

зовую закономерность формирования как системы ПВК, так и психологической защиты. Это позволяет сделать вывод, что психологическая защита в деятельности педагога-психолога профессионала становится структурой, соответствующей профессионально важному качеству.

Важным направлением исследования динамических преобразований системы психологической защиты в структуре ПВК в процессе профессионального становления является изучение организованности структур, определение базовых и ведущих ПВК.

Анализ организованности системы ПВК педагогов-психологов и структур её отдельных блоков (табл. 14) дал следующие результаты.

Таблица 14.

Индексы организованности структур блоков ПВК педагогов-психологов на различных этапах профессионализации

Блоки ПВК педагога-психолога	Профессиональная адаптация	Первичная профессионализация	Вторичная профессионализация	Профессиональное мастерство
Когнитивный	1	3	0	6
Ценностно-мотивационный	0	3	3	-2
Коммуникационный	11	9	32	16
Регуляционный	33	-3	33	63
Система ПВК	45	12	68	83

Значимое возрастание степени организованности системы ПВК педагогов-психологов соответствует ведущей тенденции развития системы профессионально важных качеств с позиций структурно – деятельностного подхода В.Д. Шадрикова, А.В. Карпова. Таким образом, можно утверждать, что предложенная теоретическая модель структуры ПВК педагога-психолога эмпирически обоснована. Наиболее организованной подструктурой системы ПВК педагога-психолога является регуляционный блок. Учитывая тот факт, что в процессе профессионализации растёт общее количество взаимосвязей между параметрами регуляционного блока, представленного системой психологиче-

ской защиты, и параметрами когнитивного, коммуникационного и ценностно-мотивационного блоков ПВК педагога-психолога (табл. 15), можно рассматривать регуляционный блок как базовый в процессе формирования структуры ПВК педагога-психолога. На основании регуляционного блока объединяются когнитивный, коммуникационный и ценностно-мотивационный блоки в целостную структуру ПВК педагога-психолога.

Таблица 15.

Число корреляционных связей ($p < 0,001$) регуляционного блока с другими структурами ПВК педагогов-психологов

Профессиональная адаптация	Первичная профессионализация	Вторичная профессионализация	Профессиональное мастерство
21	35	28	40

Рассмотрение корреляционных матриц позволило выделить базовые качества педагога-психолога на различных этапах профессионализации (табл. 16). Базовые профессионально важные качества – имеют наибольшее число внутрисистемных связей с другими качествами, т.е. характеризуются наибольшим структурным весом и, следовательно, занимают центральное место во всей системе качеств (А.В. Карпов).

Таблица 16.

Базовые ПВК педагогов-психологов в процессе профессионализации

Блоки ПВК педагога-психолога	Профессиональная адаптация	Первичная профессионализация	Вторичная профессионализация	Профессиональное мастерство
Ценностно-мотивационный		Автономность	Автономность	Привязанность
Коммуникационный	Аутосимпатия	Спонтанность	Экстраверсия	Контактность, гибкость в общении
Регуляционный	Регрессия, Копинг «Эмоции»	Сублимация, Вытеснение, Формирование реакции	Копинг «Эмоции»	Проекция, Копинг «Эмоции»

Анализ базовых качеств структуры ПВК педагога-психолога показал, что среди них преобладают компоненты системы психологической личности, особенно, копинг «Эмоции».

Таким образом, согласно системному подходу к анализу профессиональной деятельности А.В. Карпова, именно система психологической защиты является основой для формирования подсистем профессионально важных качеств педагога-психолога в целом. Вокруг неё и на её базе структурируются и соорганизуются все иные качества педагога-психолога, необходимые для обеспечения деятельности, что является обоснованием регуляционной функции системы психологической защиты в структуре ПВК.

Определение корреляционных связей критериев профессионализации с блоками ПВК (табл. 17) позволяет сделать следующие заключения.

Таблица 17.

Количество корреляционных связей ($p < 0,001$) критериев профессионализации с блоками ПВК педагогов-психологов

Блоки ПВК педагога-психолога	Профессиональная адаптация	Первичная профессионализация	Вторичная профессионализация	Профессиональное мастерство
Когнитивный		1 положительная связь с параметром самоактуализация	1 положительная связь с параметром самоактуализация	1 положительная связь с параметром самоактуализация
Ценностно-мотивационный		3 положительные связи с параметром самоактуализация 1 положительная связь с параметром рефлексии	1 положительная связь с параметром самоактуализация	3 положительные связи с параметром самоактуализация
Коммуникативный		4 положительные связи с параметром самоактуализация	5 положительных связей с параметром самоактуализация	4 положительные связи с параметром самоактуализация

Продолжение табл. 17

Регуляцион- ный	1 положи- тельная связь с параметром удовлетво- ренность тру- дом	4 положитель- ные связи с па- раметром са- моактуализа- ция 1 положи- тельная связь с па- раметром удовлетворен- ность трудом	1 положи- тельная связь с па- раметром реф- лексия 3 положительные связи с пара- метром самоак- туализация 1 положи- тельная связь с па- раметром удовлетворен- ность трудом	5 положи- тельные связи с па- раметром реф- лексия
--------------------	--	--	---	---

Во-первых, на каждом этапе профессионализации педагога-психолога установлены связи блоков теоретической модели ПВК педагога-психолога с критериями профессионализации, что эмпирически обосновывает реальность данной модели ПВК. Во-вторых, установлено, что только регуляционный блок в процессе профессионализации связан с таким критерием, как удовле-
творённость трудом. Этот факт позволяет рассматривать психологическую
защиту как одну из основных детерминант формирования профессиональной
идентичности и профессиональной зрелости. В-третьих, регуляционный
блок в процессе профессионального развития педагогов-психологов имеет
преобладающее число связей с критериями профессионализации. Таким об-
разом, именно регуляционный блок системы ПВК педагога-психолога имеет
определяющее значение в процессе профессионализации педагога-психолога.

Анализ корреляционных матриц позволил выделить ведущие ПВК пе-
дагога - психолога на различных этапах профессионализации. Ведущими ка-
чествами ПВК обозначаются те из них, которые значимо связаны с «внеш-
ним критерием» (А.В. Карпов). На уровне когнитивного блока ведущим ка-
чеством является креативность. На уровне ценностно-мотивационного блока
– разделение ценностей самоактуализирующейся личности, вера в возмож-

ности человека, автономность. На уровне коммуникационного блока – спонтанность, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении. Для указанных блоков характерна устойчивость ведущих ПВК в процессе профессионализации. На уровне регуляционного блока устойчивыми ведущими ПВК являются: сублимация и копинг «Эмоции». Также можно отметить тот факт, что успешность процесса профессионализации в равной мере обеспечивается подсистемами стабилизации и преодоления. Полученные данные согласуются с результатами исследования психологической защиты личности в профессиональной деятельности, описанными в работах Л.Ю. Субботиной [146].

3.3.2. Сравнение моделей защитного поведения в процессе профессионализации

По мере перехода с одного этапа профессионализации на другой изменяется система профессионально важных качеств педагога-психолога. Эти изменения детерминированы приобретением специалистами профессионального опыта, развитием организованных структур качеств на уровне каждого блока ПВК и формированием связей между блоками. Однако результаты исследования указывают на определяющую роль системы психологической защиты личности в процессе профессионального становления. Цель регуляционного блока в структуре ПВК – обеспечение адаптационной, стабилизационной, охранительной функции для личностного спокойствия и комфорта [88, 146]. Но в процессе профессионального развития роль психологической защиты расширяется – защита преобразуется в механизм реализации себя как профессионала. Прежде всего, это выражается в реабилитирующей роли защиты в ситуации профессиональных деформаций (например, в ситуации выгорания) и преодолении профессиональных кризисов. Проследить динамические изменения психологической защиты педагога-психолога и ее роли в

преобразовании системы ПВК можно посредством сравнения моделей защитного поведения различных этапов профессионализации (табл. 18).

Таблица 18.

Модели защитного поведения этапов профессионального развития

Этап	Модели периода	Составляющие	Системообразующий фактор	Связи с критериями профессионализации
Профессиональная адаптация	Эмоциональная	Механизмы «Смещение», «Компенсация», «Рационализация», «Регрессия»; характеристика «Эмоциональная устойчивость», копинг-стратегия «Эмоции»	Копинг-стратегия «Эмоции», механизмы «Регрессия», «Компенсация»	«Удовлетворенность трудом» – положительная связь, «Самоактуализация» – отрицательная связь
	Креативная	Механизм «Сублимация», «Отрицание»	Нет	Не выявлено
	Избегающая	Копинг-стратегии «Избегание», «Отвлечение», «Социальное отвлечение», механизм «Вытеснение»	Копинг-стратегии «Избегание», «Отвлечение»	Не выявлено
	Проекционная	Механизм «Проекция»	Нет	«Рефлексивность» – отрицательная связь
Первичная профессионализация	Регрессионная	Механизмы «Регрессия», «Проекция», «Смещение», копинг-стратегии «Эмоции», «Социальное отвлечение», «Избегание», личностная характеристика «Эмоциональная устойчивость».	Механизмы «Проекция», «Регрессия»	«Самоактуализация» – отрицательная связь на уровне защитных механизмов, положительная связь на уровне копинг-стратегий, «Удовлетворенность трудом» – положительная связь
	Реакционная	Механизмы «Рационализация», «Формирование реакции», «Сублимация», «Вытеснение».	Механизмы «Формирование реакции», «Сублимация»	«Самоактуализация» – положительная связь
	Компенсационная	Механизмы «Отрицание» и «Компенсация».	Нет	Не выявлено

Продолжение табл. 18.

Вторичная профессионализация	Эмоционально – регрессионная	Механизмы «Регрессия», «Смещение», копинг-стратегии «Эмоции», личностная характеристика «Эмоциональная устойчивость».	Механизм «Регрессия»	«Рефлексивность» – положительная связь
	Рациональная	Механизмы «Формирование реакции», «Отрицание», «Проекция», «Рационализация», копинг-стратегии «Решение задачи», «Избегание», «Отвлечение», «Социальное отвлечение», личностная характеристика «Самоконтроль»	Механизм «Отрицание»	«Самоактуализация» – положительная связь «Удовлетворенность трудом» – положительная связь
	Коммуникационная	механизмы «Сублимация», «Вытеснение», «Компенсация»	Механизм «Сублимация»	«Самоактуализация» – положительная связь
Профессиональное мастерство	Поливариативная	1. Защитный механизм «Отрицание», копинг-стратегии «Отвлечение», «Социальное отвлечение», «Избегание»	1. Копинг «Избегание», «Социальное отвлечение»	«Рефлексивность» – положительная связь
		2. Механизмы «Проекция», «Рационализация», «Формирование реакции», «Регрессия», «Вытеснение», «Смещение», «Сублимация», копинг «Решение задачи», личностная характеристика «Эмоциональная устойчивость»	2. Копинг «Эмоции», характеристика «Эмоциональная устойчивость», защитные механизмы «Формирование реакции» и «Регрессия»	
	Компенсаторное поведение	Механизм «Компенсация»	нет	Не выявлено

Согласно представленным результатам (табл. 18), динамические преобразования психологической защиты проявляются нескольких формах. Во-первых, это преобразование защитных моделей по направлению усложнения структуры при сохранении общей направленности. Наиболее ярко этот процесс прослеживается в отношении моделей защитного поведения, имеющих

связи с критериями профессионализации на всех этапах становления педагогов-психологов. Так, «Эмоциональная» модель этапа профессиональной адаптации в сочетании с «Проекционной» моделью преобразуется в «Регрессионную» модель этапа первичной профессионализации. При этом структурообразующим фактором остается механизм «Регрессия», а в модели представлены эмоционально-ориентированный копинг и механизм «Проекция». На этапе вторичной профессионализации эти модели перестраиваются в «Эмоционально-регрессионную» модель, где одним из структурообразующих факторов является механизм «Регрессия». На этапе профессионального мастерства одним из структурообразующих компонентов «Поливариативной» модели выступает защитный механизм «Регрессия» и копинг «Эмоции». Таким образом, в процессе профессионализации произошло преобразование «Эмоциональной» модели в «Поливариативную», при этом отмечаются усложнение структуры, сохранение связей с критериями профессионализации, сохранение структурообразующих компонентов, а, следовательно, общей направленности модели. Подобные преобразования соответствуют общим закономерностям развития ПВК [159] и подтверждают гипотезу о том, что психологическая защита является структурным компонентом системы профессионально важных качеств педагогов-психологов.

Метод анализа, предложенный А.В. Карповым, позволил проанализировать особенности общей организации структур регуляционных блоков на различных этапах профессионального развития педагогов-психологов (табл. 19).

Наиболее организованным является структура регуляционного блока на этапе профессионального мастерства, наиболее дезорганизованной является структура регуляционного блока этапа первичной профессионализации. В процессе профессионализации увеличивается индекс организованности структур регуляционного блока.

Таблица 19.

Данные структурного анализа регуляционных блоков ПВК различных этапов профессионализации

Обобщенные показатели организованности структур	Индекс когерентности структуры (ИКС)	Индекс дивергентности структуры (ИДС)	Индекс организованности структуры (ИОС)
Профессиональная адаптация	33	0	33
Первичная профессионализация	36	39	-3
Вторичная профессионализация	39	6	33
Профессиональное мастерство	72	9	63

Изменение организованности структуры защиты совпадает с общей закономерностью формирования системы ПВК. Базовая закономерность развития системы ПВК отражается и вторым преобразованием психологической защиты. А именно формированием новых и исчезновением старых моделей. «Проекционная» и «Избегающая» модели этапа профессиональной адаптации, не имеющие связи с критериями профессионализации, на этапе первичной профессионализации преобразовались в «Регрессионную» модель. «Креативная» модель, состоящая из двух защитных механизмов, распалась, а составляющие ее механизмы легли в основу формирования двух моделей этапа первичной профессионализации – «Реакционной» с более сложной структурой и «Компенсационной», представленной диадой защитных механизмов. «Реакционная» модель связана с критерием профессионализации и способствует профилактике проявлений профессионального выгорания на уровне ценностно-мотивационного блока ПВК этапа первичной профессионализации. На этапе вторичной профессионализации происходит реорганизация и структурообразующих компонентов, и параметров этих моделей в сторону усложнения структур. В результате формируется «Рациональная»

модель, где присутствует структурообразующий компонент «Реакционной» модели и механизм «Отрицание» из «Компенсационной» модели. При этом «Рациональная» модель имеет связь с критерием профессионализации и в большей мере связана с ценностно-мотивационным блоком ПВК этапа вторичной профессионализации. Также в результате реорганизации на этапе вторичной профессионализации формируется «Коммуникационная» модель, где присутствует структурообразующий компонент «Реакционной» модели и механизм «Компенсация» из «Компенсационной» модели. В результате формируется «Коммуникационная» модель, связанная с коммуникативным блоком ПВК этапа вторичной профессионализации и с критерием профессионализации. На этапе профессионального мастерства все модели объединяются в «Поливариативной» модели.

Еще одна закономерность (уменьшение количества ПВК по мере профессионализации) подтверждается третьим преобразованием психологической защиты. В процессе профессионализации уменьшается количество активных моделей (от четырех – на первом этапе до двух – на последнем), сокращается количество диад защитных механизмов, что соответствует закономерности изменений ПВК. Данный факт позволяет сделать вывод, что психологическая защита, является устойчивым, встроенным в общую психологическую систему деятельности симптомокомплексом.

Расширение роли психологической защиты в процессе профессионального развития педагогов-психологов происходит в трёх направлениях. Во-первых, в ходе исследования выявлена определяющая роль психологической защиты для прохождения профессиональных кризисов [46]. Так, для каждого этапа выявлены модели защитного поведения, способствующие или препятствующие конструктивному преодолению нормативных кризисов. На этапе профессиональной адаптации «Эмоциональная модель» защитного поведения обеспечивает конструктивный выход из кризиса «Профессиональных ожиданий» [46], т.к. она связана с критерием профессионализации – удов-

летворенностью трудом, который свидетельствует о благоприятном прохождении кризиса. Соответственно активизация «Изоляционной» и «Проекционной» моделей защитного поведения педагога-психолога могут стать основой неконструктивного выхода из данного профессионального кризиса, а именно – уход из профессии, недобросовестное выполнение обязанностей, оправдываемое перекалыванием ответственности на других. На этапе первичной профессионализации «Реакционная» модель защитного поведения является адаптационной основой для реализации ответственных задач на высоком профессиональном уровне, и, соответственно, для конструктивного преодоления кризиса «Профессионального роста». «Компенсационная» модель, ориентированная на отрицание тревожащей информации и поиск способов компенсации вне профессиональной деятельности, способствует реализации непродуктивных способов решения конфликта. На этапе вторичной профессионализации «Коммуникационная» модель способствует конструктивному прохождению кризиса профессиональной карьеры [46], т.к. содействует сохранению позитивной «Я-концепции», а также создает предпосылки для творческой реализации, что является необходимым для перехода на новую стадию – стадию мастерства. Этап профессионального мастерства сопровождается двумя нормативными кризисами. «Поливариативная» модель создает основу для конструктивного разрешения первого кризиса – социально-профессиональной самоактуализации, способствуя творческому самовыражению, социальной и профессиональной активности педагогов-психологов. Модель «Компенсирующее поведение» является основой для благополучного разрешения второго профессионального кризиса – «Кризиса утраты работы», посредством поиска заменяющих профессиональную деятельность форм активности.

Во-вторых, установлена реабилитирующая роль психологической защиты в ситуации профессиональных деформаций, а именно регуляция проявлений профессионального выгорания педагогов-психологов. Так, на этапе

первичной профессионализации выявлены проявления профессионального выгорания на уровне коммуникативного блока ПВК. На этапе вторичной профессионализации данная тенденция на уровне коммуникативного блока отсутствует в силу действия сформированной на этом этапе «Коммуникативной» модели, содержащей более зрелые защитные механизмы, имеющей положительные связи с критерием профессионализации и коммуникационным блоком ПВК. На этапе вторичной профессионализации выявлены проявления профессионального выгорания на уровне когнитивного и ценностно-мотивационного блоков ПВК. Однако на этапе мастерства все эти проявления нивелированы включением большего числа защитных механизмов, формирующих «Поливариативную» модель защитного поведения, в регуляцию этих блоков. Таким образом, это доказывает, что поливариативность защитного поведения способствует уменьшению проявлений профессиональных деформаций педагогов-психологов.

В-третьих, установлена связь психологической защиты с критериями профессионализации, что доказывает ведущее значение психологической защиты как тактического механизма реализации себя как профессионала. Сравнение моделей защитного поведения (табл. 20) показало, что на каждом этапе представлены модели, имеющие положительные связи с критериями, в то время как не все блоки ПВК различных этапов профессионализации связаны с соответствующими критериями. Ведущее значение психологической защиты доказывается тем фактом, что по мере повышения профессионализма увеличивается число моделей защитного поведения, связанных с критериями профессионализации. Так, на этапе профессиональной адаптации выявлена положительная связь только с критерием профессиональной идентичности, на этапе первичной профессионализации выявлены связи и с критерием профессиональной идентичности, и с критерием профессиональной зрелости. На этапе вторичной профессионализации – с двумя критериями профессиональной зрелости. Таким образом, психологическая защита, исходя из результа-

тов исследования, является одним из основных факторов, влияющим на формирование профессиональной идентичности и профессиональной зрелости педагогов-психологов.

Выводы по главе 3:

1. *Характеристики этапа профессиональной адаптации педагогов-психологов:* когнитивный блок связан только с регуляционной системой ПВК. Ценностно-мотивационный блок связан с коммуникативным и регуляционным блоками системы ПВК. Наиболее организованным выступает коммуникационный блок. Параметры регуляционного блока связаны со всеми блоками системы ПВК, что свидетельствует о его ведущей, структурообразующей роли в структуре ПВК на данном этапе профессионального развития. Защитное поведение представлено четырьмя моделями: «Эмоциональной», «Изоляционной», «Креативной» и «Проекционной». Среди этих моделей наибольший приспособительный, адаптационный эффект с возможностью реализации поливариативного поведения имеет «Эмоциональная» модель, включающая в себя все элементы регуляционного блока.

2. *Характеристика этапа первичной профессионализации педагогов-психологов:* основная роль в обеспечении успешной профессионализации принадлежит регуляционному и ценностно-мотивационному блоку ПВК. Ведущими параметрами регуляции на уровне ценностно-мотивационного блока выступают механизм сублимации и копинг «решение задачи». Отмечено повышение организованности коммуникативного блока ПВК. Анализ регуляционного блока ПВК выявил значимость его участия в функционировании всех блоков ПВК. Базовыми механизмами регуляционного блока являются механизмы высшего уровня организации – сублимация и формирование реакции. Выявлено три модели защитного поведения: «Реакционная», «Регрес-

сионная», «Компенсационная». Наибольшую поливариативность поведения в ситуации стресса обеспечивает «Регрессионная» модель.

3. Характеристика этапа вторичной профессионализации педагогов-психологов: выявлена автономная работа параметров когнитивного блока, проявления профессионального выгорания на уровне когнитивного и ценностно-мотивационного блоков, формирование когнитивно детерминированного стиля коммуникации профессионалов. На уровне регуляционного блока существуют три модели защитного поведения: «Эмоционально-регрессионная», «Рациональная», «Коммуникационная». Все модели защитного поведения связаны с критериями профессионализации, что свидетельствует об эффективности их регуляционного эффекта и актуальности в профессиональной деятельности. Анализ связей параметров блоков ПВК и критериев профессионализации свидетельствует о том, что на данном этапе существует сформированная система ПВК, в которой все параметры блоков связаны между собой и с критерием профессиональной зрелости.

4. Характеристика этапа мастерства педагогов-психологов: осуществление когнитивной деятельности на этапе мастерства в большей мере происходит при участии рефлексивных процессов, увеличение организованности параметров на уровне ценностно-мотивационного блока, коммуникационный блок отличается низкой подверженностью влиянию механизмов защит, в регуляционном блоке отмечена тенденция снижения выраженности параметров. Выявлены две модели защитного поведения «Поливариативная» и «Компенсирующее поведение». Успешность профессионализации основывается на профессиональной продуктивности и профессиональной зрелости педагогов-психологов.

5. Динамические характеристики ПВК и системы психологической защиты педагогов-психологов. На уровне когнитивного блока ПВК происходит увеличение креативности и потребности в получении новых знаний после 5 и 10 лет соответственно. Основным защитным механизмом когни-

тивного блока является «Сублимация». Ценностно-мотивационный блок в меньшей мере подвержен изменениям в процессе профессионального развития. На уровне блока выявлена закономерность: по мере увеличения личностной зрелости педагогов-психологов снижаются эмотивные проявления по отношению к учащимся, родителям, коллегам, выражающиеся в теплоте, понимании, доверчивости и т.д., эмоциональная поддержка преобразуется в рациональный анализ. На уровне коммуникационного блока наибольшие изменения происходят после 10 и 20 лет профессиональной деятельности. Эти изменения касаются снижения выраженности гибкости в общении, экспрессивности, экстравертированности. Особо отличается система коммуникации на этапе мастерства – ей свойственна естественность, спонтанность, активное участие рефлексивных процессов. На уровне регуляционного блока ПВК в процессе профессионализации педагогов-психологов выявлено: предпочтение зрелых механизмов защит (сублимация, компенсация, рационализация), двух стратегий преодоления стресса – проблемно-ориентированного копинга и копинга, ориентированного на избегание, высокие показатели самоконтроля, снижение выраженности большинства параметров блока, увеличение их организованности, что соответствует общим закономерностям развития ПВК.

6. Направления динамических преобразований психологической защиты педагогов-психологов. Преобразование защитных моделей по направлению усложнения структуры при сохранении общей направленности. В процессе профессионализации формируются новые и исчезают старые модели защитного поведения. Происходит уменьшение количества активных моделей по мере профессионализации (от четырех – на первом этапе до двух – на последнем), что соответствует закономерности изменений ПВК. Расширение роли психологической защиты в процессе профессионального развития происходит в трёх направлениях: выявлена определяющая роль психологической защиты для прохождения профессиональных кризисов; установлена реабилитирующая роль психологической защиты в ситуации профессиональ-

ных деформаций, а именно регуляция проявлений профессионального выгорания; установлена связь психологической защиты с критериями профессионализации, что доказывает ведущее значение психологической защиты как тактического механизма реализации себя как профессионала.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью работы было исследование системы психологической защиты личности педагогов-психологов как регуляционной составляющей в структуре ПВК на различных этапах профессионализации и определение характерных для различных этапов профессионализации моделей защитного поведения педагогов-психологов.

Эта цель была конкретизирована в задачах: обобщить исследования феномена психологической защиты личности в педагогической и психологической профессиональной деятельности. Изучить современные подходы к проблеме профессионализации, определению критериев профессионализации. Разработать и теоретически обосновать модель ПВК педагогов-психологов с учётом регуляционной функции системы психологической защиты. Исследовать психологические закономерности динамических преобразований системы психологической защиты в структуре ПВК педагога-психолога в процессе профессионализации. Установить взаимосвязь между критериями профессионализации и системой психологической защиты в структуре ПВК педагога-психолога. Выявить специфические для каждого этапа модели защитного поведения педагогов-психологов. Разработать рекомендации по оптимизации системы психологической защиты педагогов-психологов.

В результате проведенного исследования определены особенности формирования и функционирования блоков профессионально важных качеств педагогов-психологов на различных этапах профессионального развития, определены динамические характеристики блоков, выявлены и описаны модели защитного поведения, характерные для каждого этапа, проведено сравнение моделей с целью определения динамических характеристик и на-

правлений преобразования психологической защиты в процессе профессионального становления педагогов-психологов.

Итогом исследования стало определение значения психологической защиты в психологической системе деятельности педагога-психолога, выявление моделей защитного поведения, связанных с успешностью профессионализации, а также моделей, способствующих конструктивному и деструктивному разрешению нормативных профессиональных кризисов. Полученные результаты расширяют представления о регуляционной роли системы психологической защиты личности в процессе профессионального развития, могут способствовать пониманию закономерностей возникновения профессиональных деструкций на различных этапах профессионализации. С практической точки зрения результаты исследования могут применяться при отборе педагогов-психологов, при составлении программ аттестации, при проведении консультационной работы с профессионалами, при составлении программ повышения квалификации для педагогов-психологов, при проведении курсов повышения квалификации для педагогов-психологов с целью повышения компетентности в вопросах преобразования психологической защиты в процессе профессионального развития, а так же для диагностики профессиональных деструкций. Комплексное исследование системы психологической защиты в профессиональной деятельности педагога-психолога и её значения в профессиональном становлении определяет направления консультационной работы с профессионалами. Раскрытие особенностей эффективных моделей защитного поведения педагогов-психологов позволяет разрабатывать программы развития и оптимизации системы психологической защиты на различных этапах профессионализации. На основании проведенного исследования сформулированы рекомендации по сопровождению педагогов-психологов на различных этапах профессионального развития с целью оптимизации их деятельности и повышения эффективности труда (Приложение 7).

ВЫВОДЫ:

1. Анализ основных направлений и современного состояния психологии профессионального развития показал недостаточную эмпирическую разработанность значения психологической защиты в процессе профессионализации педагогов-психологов.

2. Полученные данные позволяют дополнить представления о профессионально-психологических особенностях педагогов-психологов, а также о функциональной направленности и специфике проявления системы психологической защиты педагогов-психологов на различных этапах профессионализации.

3. Модель ПВК педагога-психолога, включающая когнитивный, ценностно-мотивационный, коммуникативный и регуляционный блоки эмпирически обоснована. Установлены связи каждого блока с критериями профессионализации. На уровне структуры ПВК в целом и на уровне каждого блока, в частности, выявлена ведущая тенденция развития ПВК – значимое возрастание степени интегрированности.

4. Система психологической защиты, встроена в психологическую систему деятельности на уровне регуляционного блока структуры ПВК, осуществляя регуляционную функцию. Наличие положительных корреляционных связей системы психологической защиты с критериями профессионализации, изменение структурной организации системы психологической защиты в сторону большей организованности, снижение выраженности параметров системы психологической защиты на фоне увеличения их организованности позволяет рассматривать психологическую защиту как ПВК регуляции профессиональной деятельности педагога-психолога.

5. Система психологической защиты участвует в регуляции структуры ПВК и профессиональной деятельности педагога-психолога в процессе про-

фессионализации. Установлено, что параметры регуляционного блока являются базовыми характеристиками ПВК на всех этапах профессионализации.

6. Общая динамика развития системы психологической защиты в структуре ПВК педагога-психолога характеризуется выраженной неравномерностью на различных этапах профессионализации. Так, резким снижением показателей на этапе мастерства отличаются механизмы сублимация, смещение, копинг-стратегии эмоции и решение задачи. Резким увеличением показателей на этапе первичной адаптации отличаются копинг-стратегии: избегание, отвлечение, социальное отвлечение.

7. Динамике развития системы психологической защиты в структуре ПВК педагога-психолога свойственна гетерохронность. Так, в процессе профессионального развития в первую очередь стабилизируются значения защитных механизмов и копинг-стратегий, в меньшей мере используемых педагогами-психологами (к примеру, смещение, регрессия, копинг «Избегание»). Выраженность защитных механизмов и копинг-стратегий, играющих активную роль в регуляции профессиональной деятельности психологов (к примеру, рационализация, сублимация, копинг «Решение задачи»), подвержена изменениям на более поздних этапах профессионального развития.

8. Структурная организация системы психологической защиты личности и степень её организованности в структуре ПВК у педагогов-психологов на различных этапах профессионального развития значимо различны. Это свидетельствует о внутренних перестройках в организации симптомокомплекса психологической защиты, проявляющихся в том, что с увеличением профессионального стажа растёт общее количество взаимосвязей между параметрами психологической защиты и параметрами когнитивного, коммуникационного и ценностно-мотивационного блоков ПВК.

9. Психологическая защита педагога-психолога связана с успешностью профессионализации, что подтверждается наличием связей регуляционного блока ПВК с критериями профессионализации. По результатам исследования

психологическая защита является одним из основных факторов, влияющим на формирование профессиональной идентичности и профессиональной зрелости педагога-психолога.

Для каждого этапа профессионализации характерны модели защитного поведения, связанные с критериями профессионализации. На этапе профессиональной адаптации с критерием профессионализации связана «Эмоциональная» модель, на этапе первичной профессионализации – «Регрессионная» и «Реакционная» модели, на этапе вторичной профессионализации «Эмоционально-регрессионная», «Рациональная» и «Коммуникационная», на этапе профессионального мастерства – «Поливариативная» модель.

10. Эмпирически обоснована определяющая роль психологической защиты для прохождения профессиональных кризисов. Данное утверждение основано на том, что наибольшие структурные изменения при переходе от одного этапа профессионального развития к другому происходят в системе психологической защиты. Для каждого этапа профессионализации педагога-психолога также обнаружены и описаны модели защитного поведения, способствующие как конструктивному, так и деструктивному разрешению того или иного нормативного профессионального кризиса.

Конструктивный выход из кризиса профессиональных ожиданий обеспечивает «Эмоциональная модель» защитного поведения, основу деструктивного выхода составляют «Изоляционная» и «Проекционная» модели. Конструктивный выход из кризиса профессионального роста обеспечивает «Реакционная» модель, основу деструктивного выхода составляет «Компенсационная» модель. Конструктивный выход из кризиса профессиональной карьеры обеспечивают «Коммуникационная» и «Рациональная» модели, основу деструктивного выхода составляет «Эмоционально – регрессионная» модель. Конструктивный выход из кризиса социально-профессиональной самоактуализации обеспечивает «Поливариативная» модель. Конструктив-

ный выход из кризиса утраты работы обеспечивает модель «Компенсирующее поведение».

11. Выявленные в исследовании модели защитного поведения, способствующие эффективному преодолению нормативных профессиональных кризисов, свидетельствуют о необходимости учёта особенностей психологической защиты педагогов-психологов при проведении аттестации. По результатам исследования разработаны рекомендации по оптимизации системы психологической защиты педагогов-психологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» от 26 августа 2010 г. № 761н, Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации. – Зарегистрировано в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. № 18638.
2. Абрамова, Г.С. Практическая психология: учебник для вузов / Г.С. Абрамова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2000. – 512 с.
3. Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 1 / под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. – М.: ИП РАН, 2009. – 616 с.
4. Аминов, Н.А. Модель работы эффективного психоконсультанта в системе психолого-медико-социальных центров Москвы / Н.А. Аминов, Н.А. Янковская // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 3-4. – С. 92-101.
5. Аминов, Н.А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 74 – 83.
6. Ансимова, Н.П. Профессиональная ориентация, профотбор и профессиональная адаптация молодежи / Н.П. Ансимова, И.В. Кузнецова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000. – 118 с.
7. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 3-18.
8. Арестова, О.Н. Индивидуальные особенности функционирования защитных механизмов / О.Н. Арестова, Н.В. Калинина // Вестник Московского университета. – 2000. – № 1. – С. 20-29.

9. Бассин, Ф.В. О некоторых современных тенденциях развития теории бессознательного: установка и значимость (заключительная статья) / Ф.В. Бассин // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – Тбилиси, 1985. – Т. 4. – 340 с.
10. Бассин, Ф.В. Проблема психологической защиты / Ф.В. Бассин, М.К. Бурлаков, В.Н. Волков // Психологический журнал. – 1998. – № 3. – С. 26-32.
11. Березин, Ф.Б. Методика многостороннего развития личности / Ф.Б. Березин, М.П. Мирошников, Р.В. Рожанец. – М.: Медицина, 1971. – 63 с.
12. Берн, Э. Игры, в которые играют люди, психология человеческих взаимоотношений; люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы; пер. с англ. / под ред. М.С. Мацковского / Э. Берн /. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.
13. Битюцкая, Е.В. Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях: дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Битюцкая. – М.: МГУ, 2007. – 265 с.
14. Битюцкая, Е.В. Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями / Е.В. Битюцкая // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. – 2011. – № 1. – С. 100-112.
15. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
16. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
17. Братченко, С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. Уроки Джеймса Бюджентала / С.Л. Братченко. – М.: Смысл, 2001. – 360 с.
18. Братченко, С.Л. Экзистенциально-гуманистический подход Джеймса Бюджентала: уроки для психологии / С.Л. Братченко // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2005. – № 1. – С. 99-108.

19. Браун, Д. Введение в психотерапию: Принципы и практика психодинамики; пер. с англ. Ю.М. Яновской / Д. Браун, Дж. Педцер. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 224 с.
20. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Изд-во Питер, 1999. – 352 с.
21. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 170 с.
22. Власова, О.Г. Психологическая защита как средство личностного развития студентов: дис. ... канд. психол. наук / О.Г. Власова. – Ставрополь, РКБ, 1998. – 160 с.
23. Войтюк, Д.К. Качество психологического образования: рефлексия проблем профессиональной подготовки психологов / Войтюк Д. К. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2013. – 103 с.
24. Волкович, А.Г. Исследование психологической защиты у безработных / А.Г. Волкович, Л.Ю. Субботина // Научный поиск: сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / под ред. А.В. Карпова. – Ярославль: ЯрГУ, 2004. – С. 109-117.
25. Волкович, А.Г. Определение факторов, активизирующих систему психологической защиты в профессиональной деятельности / А.Г. Волкович // Научный поиск: сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / под ред. проф. А.В. Карпова. – Ярославль: ЯрГУ, 2007. – С. 31-38.
26. Волкович, А.Г. Подходы к определению модели профессионально важных качеств практического психолога / А.Г. Волкович // Психологические аспекты профессионального становления: сборник материалов Всероссийской межвузовской научной конференции. – М.: РИПО ИГУМО и ИТ, 2009. – С. 35-40.
27. Волкович, А.Г. Специфика проявления психологической защиты в профессиональной деятельности психолога / А.Г. Волкович // Психология психических состояний: теория и практика: материалы первой Всероссийской

ской научно – практической конференции, Казанский государственный университет, 2008 г. – Казань: ЗАО «Новое знание», 2008. – Ч. I. – С. 203-206.

28. Горностай, П.П. Теория и практика психологического консультирования: проблемный подход / П.П. Горностай, С.В. Васьковская. – Киев: Наукова думка, 1995. – 128 с.

29. Грановская, Р.М. Творчество и преодоление стереотипов / Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская. – СПб.: OMS, 1994. – 192 с.

30. Грановская, Р.М. Психологическая защита / Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2007. – 474 с.

31. Грачёв, Г.В. Личность и общество: информационно – психологическая безопасность и психологическая защита / Г.В. Грачёв. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 304 с.

32. Гремлинг, С. Практикум по управлению стрессом / С. Гремлинг, С. Ауэрбах. – СПб.: Изд-во Питер, 2002. – 240 с.

33. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Изд-во Питер, 2001. – 464 с.

34. Дмитриева, М.А. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала / М.А. Дмитриева, С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование: Альманах СО РАО. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2000. – Вып. 4. – С. 18-30.

35. Долгова, В.И. Инвариантность профессионально важных качеств: монография. / В.И. Долгова, В.К. Шаяхметова. – Челябинск: ООО «Изд-во РЕКПОЛ», 2009. – 314 с.

36. Дружилов, С.А. Профессиональные деформации и деструкции как следствие искажения психологических моделей профессии и деятельности / С.А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 2. – С. 56-62.

37. Дружилов, С.А. Психология профессионализма человека: интегративный подход / С.А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 4-5. – С. 35-42.

38. Дружилов, С.А. Психология профессионализма человека: распространение категорий и концепций инженерной психологии на предметную область психологии профессиональной деятельности / С.А. Дружилов. – Новокузнецк: Изд-во СибГИУ, 2002. – 234 с.

39. Дружилов, С.А. Становление профессионализма как процесс формирования концептуальной модели профессиональной деятельности / С.А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – М.: ИД «ЭКО», 2004. – № 6. – С. 40-45.

40. Дружилов, С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С.А. Дружилов. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.

41. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб.: Изд-во Питер, 2001. – 320 с.

42. Дубровина, И.В. Практическая психология образования: учебное пособие; 4-е изд. / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Изд-во Питер, 2004. – 592 с.

43. Жедунова, Л.Г. Динамика базисных убеждений личности в процессе переживания личностного кризиса / Л.Г. Жедунова// Ярославский педагогический вестник. Сер. Гуманитарные науки. – 2009. – № 4(61). – С. 145-150.

44. Жедунова, Л.Г. Оптимизация процесса обучения практической психологии в вузе / Л.Г. Жедунова// Высшая школа на современном этапе. Психология преподавания и обучения: сборник научных трудов. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2005. – С. 71-73.

45. Журбин, В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса / В.И. Журбин // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 23-34.

46. Зеер, Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Психологический журнал – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35-44.

47. Зеер, Э.Ф. Профориентология: теория и практика: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академ. проект, 2004. – 188 с.
48. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
49. Калинин, С.И. Компьютерная обработка данных для психологов / С.И. Калинин / под науч. ред. А.Л. Тулупьева. – СПб.: Изд-во Речь, 2002. – 134 с.
50. Каминер, Е.А. Проявление механизмов психологической защиты в системе психологической устойчивости курсантов – девушек: дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Каминер. – М.: РКБ, 2003. – 180 с.
51. Капустин, С.А. Границы возможностей психологического консультирования / С.А. Капустин // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 50-56.
52. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.
53. Карпов, А.В. Психология менеджмента: учеб. пособие / А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 2003. – 584 с.
54. Карпов, А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.-Ярославль: Аверс-Пресс, 2002. – 304 с.
55. Киршбаум, Э.И. Психологическая защита / Э.И. Киршбаум, А.И. Еремеева. – М.: Смысл, 2000. – 181 с.
56. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996. – 400 с.
57. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

58. Козлов, В.В. К проблеме парадигмы современной социальной психологии / В.В. Козлов // Социальная психология 21 столетия. – М.-Ярославль: МАПН, 2002. – С. 22-33.
59. Колпачников, В.В. Человекоцентрированный подход в практике психологического консультирования персонала организаций / В.В. Колпачников // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 49-56.
60. Кон, И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
61. Коноваленко, М.А. Конфликт: победить или выиграть / М.А. Коноваленко // Управление персоналом. – 2004. – № 4. – С. 42-46.
62. Коновалова, Л.А. Интерсубъективный подход к супервизии профессиональной деятельности практического психолога / Л.А. Коновалова // Совершенствование педагогической деятельности в условиях перехода к новым образовательным стандартам: материалы конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: ЯГПУ, 2011. – С. 343-348.
63. Корнилова, Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания / Т.В. Корнилова // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. – 2010. – № 1. – С. 46-57.
64. Козырева, О.А. Основные аспекты отечественных и зарубежных концепций профессионального развития / О.А. Козырева // Инновационные образовательные технологии. – 2008. – №3(15). – С. 16-20.
65. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
66. Кочюнас, Р. Психотерапевтические группы: теория и практика: учеб. пособие / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, 2000. – 240 с.
67. Кречмер, Э. Медицинская психология; пер. с нем. / Э. Кречмер /изд. подгот. В.А. Луков. – СПб.: Союз, 1998. – 464 с.

68. Крупенина, А.В. Влияние личностных качеств практического психолога на эффективность консультативной деятельности: дис. ... канд. психол. наук / А.В. Крупенина. – М.: РКБ, 2005. – 194 с.
69. Крюкова, Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения / Т.Л. Крюкова // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М., 2008. – С. 55-66.
70. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: монография / Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – 296 с.
71. Лакин, Г.Ф. Биометрия: учеб. пособие для биологических спец. вузов / Г.Ф. Лакин. – 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1980. – 239 с.
72. Леонова, А.Б. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития: хрестоматия / А.Б. Леонова, О.Н. Чернышева. – М.: Радикс, 1995. – 448 с.
73. Либин, А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин. – М.: Смысл, 1999. – 532 с.
74. Либина, Е.В. Индивидуальные различия в стратегиях разрешения человеком сложных жизненных ситуаций: дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Либина. – М.: РКБ, 2003. – 165 с.
75. Логвинов, И.Н. 10 избранных лекций по педагогической психологии / И.Н. Логвинов, С.В. Сарычев. – СПб.: Питер, 2006. – 223 с.
76. Мазиллов, В.А. Актуальные методологические проблемы современной психологии / В.А. Мазиллов. – Ярославль: МАПН, 2002. – 166 с.
77. Мазиллов, В.А. Методология отечественной психологической науки: актуальные проблемы, перспективные подходы, новые горизонты / В.А. Мазиллов // Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль: Аверс-пресс, 2003. – С. 52-79.

78. Макаров, О.Г. Особенности проявления и преодоления внутриличностных конфликтов в профессиональной деятельности успешного психолога: дис. ... канд. психол. наук / О.Г. Макаров. – Хабаровск: Дальневосточный ун-т путей сообщений, РКБ, 2006. – 165 с.
79. Макарова, Г.А. Сценарии персонального будущего в карьере и жизни / Г.А. Макарова, В.В. Макаров. – М.: Академический проспект, 2013. – 214 с.
80. Мальцева, О.А. Профессиональное самосознание психологов-практиков / О.А. Мальцева // Журнал практического психолога. – 2001. – № 3-4. – С. 11-26.
81. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 184 с.
82. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. — 190 с.
83. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Изд-во Питер, 2003. – 544 с.
84. Меновщиков, В.Ю. Введение в психологическое консультирование / В.Ю. Меновщиков. – М.: Смысл, 1998. – 109 с.
85. Моховиков, А.Н. Телефонное консультирование / А.Н. Моховиков. – М.: Смысл, 1999. – 410 с.
86. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования; пер. с англ. / Р. Мэй. – М.: Независимая фирма «Класс», 1994. – 144 с.
87. Налчаджян, А. А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. -2-е изд.- М.: Эксмо, 2010 .- 368с.
88. Налчаджян, А.А. Психологические защитные механизмы / А.А. Налчаджян // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. -С. 395-482.
89. Нартова-Бочавер, С.К. «Coping-behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20-30.

90. Немов, Р.С. Основы психологического консультирования: учеб. для студ. педвузов / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 394 с.
91. Немов, Р.С. Психологическое консультирование: учеб. для студ. вузов / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 528 с.
92. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
93. Никольская, И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.
94. Новиков, В. В. Методология психологии: проблема предмета / В. В. Новиков, В. В. Козлов, В. А. Мазилев // Труды Ярославского методологического семинара. Том 2: Предмет психологии. – Ярославль: МАПН, 2004. – С. 9-11.
95. Окладников, В.И. Типология адаптационные состояния личности: монография / В.И. Окладников. – Иркутск: ИГМУ, 2000. – 171 с.
96. Орёл, В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орёл. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 330 с.
97. Основы психологии; пер. с англ. / под ред. В.Ю. Большакова, В.Н. Дружинина. – СПб.: Речь, 2001. – 1247 с.
98. Павлова, М.К. Профессиональное самовоспитание психолога / М.К. Павлова. – <http://psyberia.ru>.
99. Пахальян, В.Э. Психопрофилактика в образовании / В.Э. Пахальян // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 38-44.
100. Пахомов, В.П. Психологическая служба в образовании: учеб. пособие / В.П. Пахомов, Л.А. Беляева, О.А. Осоргина. – Томск: Томский межвузовский центр дистанционного образования, 2002. – 107 с.

101. Петрова, А.Г. Психологическая защита личности и кризисы профессионального становления в процессе профессионализации / А.Г. Петрова // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – № 4. – Т. II. – С. 282-286.
102. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб завед. / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
103. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
104. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский / Российский открытый университет. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
105. Пинегина, Н.М. Рефлексивная культура психолога: учеб. пособие / Н.М. Пинегина. – Воронеж, 2005. – 80 с.
106. Поварёнков, Ю.П. Роль индивидуальности в развитии профессионально важных качеств субъекта труда / Ю.П. Поварёнков // Вестник интегративной психологии. – М.-Ярославль. – 2007. – Вып. 5. – С. 30-38.
107. Поварёнков, Ю.П. Психологические основы целостного подхода к процессу профессионализации личности / Ю.П. Поварёнков // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В.А. Бодрова. – М.: Ин-т психологии АН СССР, 1991. – 320 с.
108. Поварёнков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поварёнков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
109. Поварёнков, Ю.П. Психология становления профессионала: учеб. пособие / Ю.П. Поварёнков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000. – 98 с.
110. Поварёнков, Ю.П. Содержание психологической концепции профессионализации / Ю.П. Поварёнков // Развитие личности и формирование индивидуальности: сборник материалов. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1996. – С. 71-74.

111. Практическая психология образования: учеб. для студ. высш. и сред. спец. учеб. завед. / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 528 с.
112. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
113. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. – М.: Ин-т психологии АН СССР, 1991. – 234 с.
114. Психологические теории и концепции личности: словарь – справочник / под ред. П. Горностай, Т. Титаренко. – Киев: «Рута», 2001. – 350 с.
115. Психологическое благополучие участников образовательного процесса: сб. материалов научно-методической конференции. – Ярославль: Центр «Ресурс», 1998. – 210 с.
116. Психологическое самообразование. Фрустрация, конфликт, защита / Д. Креч, Р. Кратчфилд, Н. Ливсон // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 69-76.
117. Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / сост. и общ. ред. Л.В. Винокуров. – СПб.: Изд-во Питер, 2001. – 512 с.
118. Психология эмоций: тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 382 с.
119. Психология. Педагогика. Этика: учеб. для вузов / О.В. Афанасьева, В.Ю. Кузнецов, И.П. Левченко и др. / под ред. Ю.В. Наумкина. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 350 с.
120. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
121. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 752 с.
122. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А.А. Бодалёва и др. – М., 2001. – 640 с.

123. Райгородский, Д.Я. Психология и психоанализ характера: хрестоматия по психологии и типологии характеров / Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1997. – 371 с.
124. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
125. Райгородский, Д.Я. Психология личности: хрестоматия / Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1999. – Т. 1. – 640 с.
126. Райкрофт, Ч. Критический словарь психоанализа / Ч. Райкрофт. – СПб.: ПитерПресс, 1995. – 293 с.
127. Рамуль, К.А. О психологии ученого и в частности психолога / К.А. Рамуль // Вопросы психологии. – 1965. – № 6. – С. 126-135.
128. Реан, А.А. Психология педагогической деятельности / А.А. Реан. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1994. – 81 с.
129. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – М.: ВечеАСТ, 2000. – 485 с.
130. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. / Е.И. Рогов. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2002. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.
131. Романова, Е.С. Графические методы в практической психологии / Е.С. Романова. – СПб.: Речь, 2002. – 416 с.
132. Руднев, В.П. Модальности, характеры и механизмы жизни / В.П. Руднев // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 1. – С. 57-75.
133. Руководство по психотерапии / под ред. В.Е. Рожнова. – Ташкент: Медицина, 1979. – 2-ое изд., доп. и перераб. – 620 с.
134. Самосознание и защитные механизмы личности: хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 2000. – 656 с.

135. Сатикова, С.В. Опыт индивидуального консультирования по вопросам карьеры / С.В. Сатикова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2000. – № 4. – С. 25-32.
136. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1979. – 122 с.
137. Сергиенко, Е.А. Контроль поведения как субъектная регуляция / Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, Ю.В. Ковалева. – М.: ИП РАН, 2010. – 352 с.
138. Симановский, А.Э. Педагогическая психология / А.Э. Симановский / Московский психолого-социальный институт. – М.: МОДЭК, 2008. – 304 с.
139. Соболева, О.А. Формирование конструктивной психологической защиты будущих педагогов-психологов: дис. ... канд. психол. наук / О.А. Соболева. – Челябинск: РКБ, 2006. – 185 с.
140. Соколова, Е.Т. Феномен психологической защиты / Е.Т. Соколова // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 66-79.
141. Соловьева, А.В. Психологическая защита в подростковом возрасте: сущность, содержание, причины / А.В. Соловьева. – М.: Флинта, Наука, 2013. – 184 с.
142. Степанова, М.А. О критериях профессионализма школьного психолога / М.А. Степанова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 85-95.
143. Степанова, Т.А. Сопровождение внедрения стандартов нового поколения / Т.А. Степанова // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – № 4. – Т. II. – С. 12-17.
144. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия: Учебники и учебные пособия / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 544 с.
145. Субботина, Л.Ю. Взаимосвязь психологической защиты и выгорания в процессе профессионализации учителей / Л.Ю. Субботина // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – № 2. – Т. II. – С. 316-319.

146. Субботина, Л.Ю. Психология защитного поведения: монография / Л.Ю. Субботина. – Х.: «Гуманитарный центр», 2013. – 300 с.
147. Субботина, Л.Ю. Психологическая защита и стресс / Л.Ю. Субботина. – Ярославль: ЯрГУ, 2006. – 220 с.
148. Трунов, Д.Г. Профессиональная деформация практического психолога / Д.Г. Трунов // Психологическая газета. – 2003. – № 1. – С.12-16.
149. Тулупьева, Т.Б. Психологическая защита и особенности личности в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук / Т.Б. Тулупьева. – СПб.: РКБ, 2003. – 180 с.
150. Усталов, В.А. Стиль психологической защиты в структуре интегральной индивидуализации: дис. ... канд. психол. наук / В.А. Усталов. – Пермь: РКБ, 2006. – 165 с.
151. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 442 с.
152. Фрейд, А. Введение в детский психоанализ. Норма и патология детского развития. «Я» и механизмы личности: сборник / А. Фрейд. – Минск: ООО «Попурри», 2004. – 448 с.
153. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы; пер. с англ. / А. Фрейд. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
154. Фрейд, З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
155. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
156. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Изд-во Питер, 2003. – 608 с.
157. Чернявская, А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А.П. Чернявская / – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 96 с.

158. Шадриков, В.Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию / В.Д. Шадриков. – Москва: ИП РАН, 2009. – 656 с.
159. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
160. Юркова, М.В. Структура и динамика защитных механизмов личности в процессе социализации: дис. ... канд. психол. наук / М.В. Юркова. – Ярославль: ЯрГУ, 2000. – 163 с.
161. Я работаю психологом.... Опыт, размышления, советы / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2000. – 256 с.
162. Bolger, N. Coping as a personality process: A prospective study / N. Bolger // *J. of Person. and Soc. Psychol.* – 1990. – Vol. 59. – № 3. – P. 525-537.
163. Gelso, C.J. Counseling Psychology / C.J. Gelso, B.C. Fretz. – N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1992. – 230 p.
164. Kets de Vries, M.F.R. The Neurotic Organization, Harper Business / M.F.R. Kets de Vries, D. Miller. – N.Y., 1984. – 323 pp.
165. Lazarus, R.S. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlook / R.S. Lazarus // *Ann.Rev. Psychol.* – 1993. – Vol. 44. – P. 1-21.
166. Lazarus, R. S. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping / R.S. Lazarus // *Journal of Personality*. 2006. Vol. 74, № 1. P. 9-43.
167. Plancherel, B. Coping strategies in early and mid-adolescence: Differences according to age and gender in a community sample / B. Plancherel, M. Bolognini, O. Halfon // *Europ. Psychologist*. – 1998. – Vol. 3. – № 3. – P. 192-201.
168. Plutchik, R. A structural theory of ego defenses and emotions / R. Plutchik, H. Kellerman, H.R. Conte // *Izard C. Emotion in personality and psychopathology*. – N.Y.: Plenum Press, 1979. – P. 229-257.

169. Reister, G. The epidemiology of psychogenic disorders and consequences for prevention / G. Reister, W. Tress, H. Schepank, R. Manz // *Psychother. Psychosom.* – 1989. – Vol. 52 (1–3). – P. 10-20.

170. Relationships between students' coping strategies, implicit theories of ability, and perceived control // *Brit. J. of Educat. Psychol.* – 2009. – Vol. 79. – № 3. – P. 515 – 528.

171. Ruiselova, Z. Coping style and anxiety in relation to the implicit theory of intelligence / Z. Ruiselova, A. Prokopcakova // *Studia Psychologica.* – 2005. – Vol. 47. – № 4. – P. 301-307.

172. Stone, A.A. A comparison of coping assessed by ecological momentary assessment and retrospective recall / A.A. Stone, J.E. Schwartz, J.M. Neale et al. // *J. of Person. and Soc. Psychol.* – 1998. – Vol. 74. – № 6 (Jun.). – P. 1670-1680.

173. Tennen, H. Personality and daily experience: The promise and the challenge / H. Tennen, J. Swis, G. Affeck // *J. Pers.* – 1991. – Vol. 59. – P. 313-337.

174. Terry, D.J. Coping resources and situational appraisals as predictors of the social context of coping / D.J. Terry / Ed. by J. Eckenrode. – N.Y., 1991.

175. Vaillant, G. Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology / G. Vaillant // *American Psychologist.* – 2000. – Vol. 55. – № 1. – P. 89-98.

176. Vitaliano, P.P. Coping profiles associated with psychiatric, physical health, work and family problems / P.P. Vitaliano, R.D. Maiuro, J. Russo et al. // *Health Psychol.* – 1990. – Vol. 9. – № 3. – P. 348-376.

177. Wethington, E. Situations and processes of coping / E. Wethington, R.C. Kessler // *The social context of coping* / Ed. by J. Eckenrode. – N.Y., 1991. – P. 13-29.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Оригинальная методика на диагностику психологических механизмов защиты, разработанная на кафедре психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета

Вопросы:

1. Я редко помню свои сны.
2. Мне часто хочется снова стать ребенком.
3. Я всегда достаточно вежлив и корректен в общении.
4. Я всегда пытаюсь найти причину неприятности.
5. Когда я чувствую себя бессильным сделать что-нибудь, я могу изо всей силы ударить по столу кулаком.
6. Меня окружают только хорошие люди.
7. Мне не нравятся люди, которые лгут.
8. Я могу скрывать свои недостатки за своими достоинствами.
9. У меня есть любимое дело (хобби), которым я могу заниматься сколько угодно долго.
10. Часто я забываю сделать то, что обещал.
11. Когда я нервничаю, то много ем.
12. Я смущаюсь каждый раз, когда слышу непристойность.
13. Я считаю, что, если ложь защитит кого-либо от неприятностей, то можно солгать.
14. Часто после неприятностей на работе, я конфликтую с родственниками или друзьями.
15. Близкие мне люди никогда не делали мне больно.
16. Я думаю, что все люди не прочь выпить по случаю.
17. Я часто фантазирую.

18. Занятия спортом или физической активностью помогают мне забыть раздражение или гнев.
19. Иногда я забываю о назначенных встречах.
20. Когда у меня плохое настроение, мне хочется закурить.
21. Сексуальные фильмы отвратительны.
22. Если я не успел что-то сделать, то я понимаю, что у меня просто не хватило времени.
23. Когда у меня что-то не ладится, то я могу быть резок с окружающими.
24. Со мной легко ужиться.
25. Большинство людей очень агрессивны и не хотят себя контролировать.
26. Когда мне что-то не удастся, я с особым энтузиазмом принимаюсь за другое дело.
27. Когда я занимаю любимым делом, я забываю обо всем.
28. Бывает, что я забываю, куда положил вещь.
29. Я считаю, что слезы помогают мне снять напряжение при стрессе.
30. Мне скучно читать журналы на сексуальные темы.
31. Я всегда могу объяснить причины моих поступков.
32. Когда у меня неприятности, я часто комкаю и рву бумагу или ломаю вещи, попавшие под руку.
33. У меня нет серьезных недостатков.
34. Все, кто имеет власть, использует ее для своей выгоды.
35. Иногда, в сложных ситуациях, появляются силы, которые позволяют достичь казалось бы невозможного.
36. Когда я переживал несчастную любовь, у меня возникло желание «взяться за перо» или «кисть».
37. Случается, что я не могу имени или лица знакомого человека.
38. Моя обидчивость мешает мне при разрешении конфликтных ситуаций.
39. Я никогда не испытываю чувство стыда.
40. Я часто употребляю в своей речи научные термины.

41. Иногда, после примирения, я начинаю ненавидеть место, где произошла ссора.
42. Мне нравится все, что я делаю.
43. Пытаясь понять других, я опираюсь на опыт своих переживаний.
44. Я очень люблю животных.
45. Для меня смысл жизни – это мое дело.
46. Я не помню, чтобы когда-нибудь попал в неловкую ситуацию.
47. Если меня что-то тревожит, я начинаю наводить порядок в доме.
48. Я всегда любезен в общении со знакомыми мне людьми.
49. Я всегда пытаюсь понять и объяснить свое поведение.
50. Часто бывает, что ссоры идут чередой: после ссоры с близким человеком я конфликтую со многими людьми.
51. Часто я не замечаю того, что очевидно для окружающих меня людей.
52. Уверен, что, если я не обвиняю других людей в их недостатках, то и они относятся ко мне хорошо.
53. Я часто представляю себя в роли какого-нибудь начальника.
54. У меня много хобби.
55. Я мало что помню из детства.
56. В затруднительных ситуациях мне нужен человек, который бы дал совет и подсказал, как мне поступить.
57. Я никогда не участвую в разговорах о сексе.
58. Я считаю, что обсуждать конфликтные ситуации нужно на интеллектуальном уровне, оставив эмоции в стороне.
59. В компании, где есть весьма интересные люди я часто уделяю внимание человеку, который мне мало интересен.
60. Мне часто «открывают на что-нибудь (или кого-нибудь) глаза».
61. Я считаю, что все люди стремятся избегать ответственности.
62. Усидчивость и трудолюбие компенсируют мне отсутствие некоторых способностей.

63. Я с головой ухожу в работу, когда у меня не ладятся дела на личном фронте.

Приложение 2.

**Опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях»
(С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер;
адаптированный вариант Т.А. Крюковой)**

Вопросы:

1. Стараюсь тщательно распределить свое время.
2. Сосредотачиваюсь на проблеме и думаю, как ее можно решить.
3. Думаю о чем-то хорошем, что было в моей жизни.
4. Стараюсь быть на людях.
5. Виню себя за нерешительность.
6. Делаю то, что считаю самым подходящим в данной ситуации.
7. Погружаюсь в свою боль и страдания.
8. Виню себя за то, что оказался в данной ситуации.
9. Хожу по магазинам, ничего не покупая.
10. Думаю о том, что для меня самое главное.
11. Стараюсь больше спать.
12. Балую себя любимой едой.
13. Переживаю, что не могу справиться с ситуацией.
14. Испытываю нервное напряжение.
15. Вспоминаю, как я решал аналогичные проблемы раньше.
16. Говорю себе, что это происходит не со мной.
17. Виню себя за слишком эмоциональное отношение к ситуации.
18. Иду куда-нибудь перекусить или пообедать.
19. Испытываю эмоциональный шок.
20. Покупаю себе какую-нибудь вещь.
21. Определяю курс действий и придерживаюсь его.
22. Обвиняю себя за то, что не знаю, как поступить.
23. Иду на вечеринку.
24. Стараюсь вникнуть в ситуацию.

25. Застываю, «замораживаюсь» и не знаю, что делать.
26. Немедленно предпринимаю меры, чтобы исправить ситуацию.
27. Обдумываю случившееся или свое отношение к случившемуся.
28. Жалею, что не могу изменить случившегося или свое отношение к случившемуся.
29. Иду в гости к другу.
30. Беспokoюсь о том, что я буду делать
31. Провожу время с дорогим человеком.
32. Иду на прогулку.
33. Говорю себе, что это никогда не случится вновь.
34. Сосредоточиваюсь на своих общих недостатках.
35. Разговариваю с тем, чей совет я особенно ценю.
36. Анализирую проблему, прежде чем реагировать на нее.
37. Звоню другу.
38. Испытываю раздражение.
39. Решаю, что теперь важнее всего делать.
40. Смотрю кинофильм.
41. Контролирую ситуацию.
42. Прилагаю дополнительные усилия, чтобы все сделать.
43. Разрабатываю несколько различных решений проблемы.
44. Беру отпуск или отгул, отдаляюсь от ситуации.
45. Отыгрываюсь на других.
46. Использую ситуацию, чтобы доказать, что я могу сделать это.
47. Стараюсь собраться, чтобы выйти победителем из ситуации.
48. Смотрю телевизор.

Приложение 3.

**Пятифакторный личностный опросник МакКрэе – Коста
(«Большая пятерка»)**

1. Мне нравится заниматься физкультурой	-2	-1	0	1	2	Я не люблю физические нагрузки
2. Люди считают меня отзывчивым и доброжелательным человеком	-2	-1	0	1	2	Некоторые люди считают меня холодным и черствым
3. Я во всем ценю чистоту и порядок	-2	-1	0	1	2	Иногда я позволяю себе быть неряшливым
4. Меня часто беспокоит мысль, что что-нибудь может случиться	-2	-1	0	1	2	«Мелочи жизни» меня не тревожат
5. Все новое вызывает у меня интерес	-2	-1	0	1	2	Часто новое вызывает у меня раздражение
6. Если я ничем не занят, то это меня беспокоит	-2	-1	0	1	2	Я человек спокойный и не люблю суетиться
7. Я стараюсь проявлять дружелюбие ко всем людям	-2	-1	0	1	2	Я не всегда и не со всеми дружелюбный человек
8. Моя комната всегда аккуратно прибрана	-2	-1	0	1	2	Я не очень стараюсь следить за чистотой и порядком
9. Иногда я расстраиваюсь из-за пустяков	-2	-1	0	1	2	Я не обращаю внимания на мелкие проблемы
10. Мне нравятся неожиданности	-2	-1	0	1	2	Я люблю предсказуемость событий
11. Я не могу долго оставаться в неподвижности	-2	-1	0	1	2	Мне не нравится быстрый стиль жизни
12. Я тактичен по отношению к другим людям	-2	-1	0	1	2	Иногда в шутку я задеваю самолюбие других
13. Я методичен и пунктуален во всем	-2	-1	0	1	2	Я не очень обязательный человек
14. Мои чувства легко уязвимы и ранимы	-2	-1	0	1	2	Я редко тревожусь и редко чего-либо боюсь

15. Мне не интересно, когда ответ ясен заранее	-2	-1	0	1	2	Я не интересуюсь вещами, которые мне не понятны
16. Я люблю, чтобы другие быстро выполняли мои распоряжения	-2	-1	0	1	2	Я не спеша выполняю чужие распоряжения
17. Я уступчивый и склонный к компромиссам человек	-2	-1	0	1	2	Я люблю поспорить с окружающими
18. Я проявляю настойчивость, решая трудную задачу	-2	-1	0	1	2	Я не очень настойчивый человек
19. В трудных ситуациях я весь сжимаюсь от напряжения	-2	-1	0	1	2	Я могу расслабиться в любой ситуации
20. У меня очень живое воображение	-2	-1	0	1	2	Я всегда предпочитаю реально смотреть на мир
21. Мне часто приходится быть лидером, проявлять инициативу	-2	-1	0	1	2	Я, скорее, подчиненный, чем лидер
22. Я всегда готов оказать помощь и разделить чужие трудности	-2	-1	0	1	2	Каждый должен уметь позаботиться о себе
23. Я очень старательный во всех делах человек	-2	-1	0	1	2	Я не очень усердствую на работе
24. У меня часто выступает холодный пот, и дрожат руки	-2	-1	0	1	2	Я редко испытывал напряжение, сопровождаемое дрожью в теле
25. Мне нравится мечтать	-2	-1	0	1	2	Я редко увлекаюсь фантазиями
26. Часто случается, что я руковожу, отдаю распоряжения другим людям	-2	-1	0	1	2	Я предпочитаю, чтобы кто-то другой брал все в свои руки
27. Я предпочитаю сотрудничать с другими, чем соперничать	-2	-1	0	1	2	Без соперничества общество не могло бы развиваться
28. Я серьезно и прилежно отношусь к работе	-2	-1	0	1	2	Я стараюсь не брать дополнительные обязанности на работе

29. В необычной обстановке я часто нервничаю	-2	-1	0	1	2	Я легко привыкаю к новой обстановке
30. Иногда я погружаюсь в глубокие размышления	-2	-1	0	1	2	Я не люблю тратить свое время на размышления
31. Мне нравится общаться с незнакомыми людьми	-2	-1	0	1	2	Я не очень общительный человек
32. Большинство людей добры от природы	-2	-1	0	1	2	Я думаю, что жизнь делает некоторых людей злыми
33. Люди часто доверяют мне ответственные дела	-2	-1	0	1	2	Некоторые считают меня безответственным
34. Иногда я чувствую себя одиноко, тоскливо и все валится из рук	-2	-1	0	1	2	Часто, что-либо делая, я так увлекаюсь, что забываю обо всем
35. Я хорошо знаю, что такое красота и элегантность	-2	-1	0	1	2	Мое представление о красоте такое же, как и у других
36. Мне нравится приобретать новых друзей и знакомых	-2	-1	0	1	2	Я предпочитаю иметь только несколько надежных друзей
37. Люди, с которыми я общаюсь, обычно мне нравятся	-2	-1	0	1	2	Есть такие люди, которых я не люблю
38. Я требователен и строг в работе	-2	-1	0	1	2	Иногда я пренебрегаю своими обязанностями
39. Когда я сильно расстроен, у меня тяжело на душе	-2	-1	0	1	2	У меня очень редко бывает мрачное настроение
40. Музыка способна так захватить меня, что я теряю чувство времени	-2	-1	0	1	2	Драматическое искусство и балет кажутся мне скучными
41. Я люблю находиться в больших и веселых компаниях	-2	-1	0	1	2	Я предпочитаю уединение
42. Большинство людей честные, и им можно доверять	-2	-1	0	1	2	Иногда я отношусь подозрительно к другим людям

43. Я обычно работаю добросовестно	-2	-1	0	1	2	Люди часто находят в моей работе ошибки
44. Я легко впадаю в депрессию	-2	-1	0	1	2	Мне невозможно испортить настроение
45. Настоящее произведение искусства вызывает у меня восхищение	-2	-1	0	1	2	Я редко восхищаюсь совершенством настоящего произведения искусства
46. «Болея» на спортивных соревнованиях, я забываю обо всем	-2	-1	0	1	2	Я не понимаю, почему люди занимаются опасными видами спорта
47. Я стараюсь проявлять чуткость, когда имею дело с людьми	-2	-1	0	1	2	Иногда мне нет дела до интересов других людей
48. Я редко делаю необдуманно то, что хочу сделать	-2	-1	0	1	2	Я предпочитаю принимать решения быстро
49. У меня много слабостей и недостатков	-2	-1	0	1	2	У меня высокая самооценка
50. Я хорошо понимаю свое душевное состояние	-2	-1	0	1	2	Мне кажется, что другие люди менее чувствительны, чем я
51. Я часто игнорирую сигналы, предупреждающие об опасности	-2	-1	0	1	2	Я предпочитаю избегать опасных ситуаций
52. Радость других я разделяю как собственную	-2	-1	0	1	2	Я не всегда разделяю чувства других людей
53. Я обычно контролирую свои чувства и желания	-2	-1	0	1	2	Мне трудно сдерживать свои желания
54. Если я терплю неудачу, то обычно обвиняю себя	-2	-1	0	1	2	Мне часто «везет», и обстоятельства редко бывают против меня
55. Я верю, что чувства делают мою жизнь содержательнее	-2	-1	0	1	2	Я редко обращаю внимание на чужие переживания

56. Мне нравятся карна- вальные шествия и демон- страции	-2	-1	0	1	2	Мне не нравится находить- ся в многолюдных местах
57. Я стараюсь поставить себя на место другого чело- века, чтобы его понять	-2	-1	0	1	2	Я не стремлюсь понять все нюансы переживаний дру- гих людей
58. В магазине я обычно долго выбираю то, что на- думал купить	-2	-1	0	1	2	Иногда я покупаю вещи импульсивно
59. Иногда я чувствую себя жалким человеком	-2	-1	0	1	2	Обычно я чувствую себя нужным человеком
60. Я легко «вживаюсь» в переживания вымышленно- го героя	-2	-1	0	1	2	Приключения киногероя не могут изменить мое ду- шевное состояние
61. Я чувствую себя счаст- ливым, когда на меня об- ращают внимание	-2	-1	0	1	2	Я скромный человек и ста- раюсь не выделяться среди людей
62. В каждом человеке есть нечто, за что его можно уважать	-2	-1	0	1	2	Я еще не встречал челове- ка, которого можно было бы уважать
63. Обычно я хорошо ду- маю, прежде чем действую	-2	-1	0	1	2	Я не люблю продумывать заранее результаты своих поступков
64. Часто у меня бывают взлеты и падения настрое- ния	-2	-1	0	1	2	Обычно у меня ровное на- строение
65. Иногда я чувствую себя фокусником, подшучиваю- щим над людьми	-2	-1	0	1	2	Люди часто называют меня скучным, но надежным че- ловеком
66. Я привлекателен для лиц противоположного по- ла	-2	-1	0	1	2	Некоторые считают меня обычным и неинтересным человеком
67. Я всегда стараюсь быть добрым и внимательным с каждым человеком	-2	-1	0	1	2	Некоторые люди думают, что я самонадеянный и эгоистичный
68. Перед путешествием я намечаю точный план	-2	-1	0	1	2	Я не могу понять, зачем люди строят такие деталь- ные планы

69. Мое настроение легко меняется на противоположное	-2	-1	0	1	2	Я всегда спокоен и уравновешен
70. Я думаю, что жизнь – это азартная игра	-2	-1	0	1	2	Жизнь – это опыт, передаваемый последующим поколениям
71. Мне нравится выглядеть вызывающе	-2	-1	0	1	2	В обществе я обычно не выделяюсь поведением и модной одеждой
72. Некоторые говорят, что я снисходителен к окружающим	-2	-1	0	1	2	Говорят, что я часто хвастаюсь своими успехами
73. Я точно и методично выполняю свою работу	-2	-1	0	1	2	Я предпочитаю «плыть по течению», доверяя своей интуиции
74. Иногда я бываю настолько взволнован, что даже плачу	-2	-1	0	1	2	Меня трудно вывести из себя
75. Иногда я чувствую, что могу открыть в себе нечто новое	-2	-1	0	1	2	Я не хотел бы ничего в себе менять

Приложение 4.

**«Самоактуализационный тест» (САТ)
(А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина)**

Вопросы	
1. а) Придет время, когда я заживу по-настоящему, не так, как сейчас.	б) Я уверен, что живу по-настоящему уже сейчас.
2. а) Я очень увлечен своим профессиональным делом.	б) Не могу сказать, что мне нравится моя работа и то, чем я занимаюсь.
3. а) Если незнакомый человек окажет мне услугу, я чувствую себя ему обязанным.	б) Принимая услугу незнакомого человека, я не чувствую себя обязанным ему.
4. а) Мне бывает трудно разобраться в своих чувствах.	б) Я всегда могу разобраться в собственных чувствах.
5. а) Я часто задумываюсь над тем, правильно ли я вел себя в той или иной ситуации.	б) Я редко задумываюсь над тем, насколько правильно мое поведение.
6. а) Я внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.	б) Я редко смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
7. а) Способность к творчеству – природное свойство человека.	б) Далеко не все люди одарены способностью к творчеству.
8. а) У меня не всегда хватает времени на то, чтобы следить за новостями литературы и искусства.	б) Я прилагаю силы, стараясь следить за новостями литературы и искусства.
9. а) Я часто принимаю рискованные решения.	б) Мне трудно принимать рискованные решения.
10. а) Иногда я могу дать собеседнику понять, что он кажется мне глупым и неинтересным.	б) Я считаю недопустимым дать понять человеку, что он мне кажется глупым и неинтересным.
11. а) Я люблю оставлять приятное «на потом».	б) Я не оставляю приятное «на потом».
12. а) Я считаю невежливым прерывать разговор, если он интересен только моему собеседнику.	б) Я могу быстро и непринужденно прервать разговор, интересный только одной стороне.
13. а) Я стремлюсь к достижению внутренней гармонии.	б) Состояние внутренней гармонии, скорее всего, недостижимо.
14. а) Не могу сказать, что я себе нравлюсь.	б) Я себе нравлюсь.
15. а) Я думаю, что большинству людей можно доверять.	б) Думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.
16. а) Плохо оплачиваемая работа не может приносить удовлетворения.	б) Интересное, творческое содержание работы – само по себе награда.

17. а) Довольно часто мне бывает скучно.	б) Мне никогда не бывает скучно.
18. а) Я не стану отступать от своих принципов даже ради полезных дел, которые могли бы рассчитывать на людскую благодарность.	б) Я бы предпочел отступить от своих принципов ради дел, за которые люди были бы мне благодарны.
19. а) Иногда мне трудно быть искренним.	б) Мне всегда удается быть искренним.
20. а) Когда я нравлюсь себе, мне кажется, что я нравлюсь и окружающим.	б) Даже когда я себе нравлюсь, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен.
21. а) Я доверяю своим внезапно возникшим желаниям.	б) Свои внезапные желания я всегда стараюсь обдумать.
22. а) Я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.	б) Я не слишком расстраиваюсь, если мне это не удастся.
23. а) Эгоизм – естественное свойство любого человека.	б) Большинству людей эгоизм не свойственен.
24. а) Если я не сразу нахожу ответ на вопрос, то могу отложить его на неопределенное время.	б) Я буду искать ответ на интересующий меня вопрос, не считаясь с затратами времени.
25. а) Я люблю перечитывать понравившиеся мне книги.	б) Лучше прочесть новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанной.
26. а) Я стараюсь поступать так, как ожидают окружающие.	б) Я не склонен задумываться о том, чего ждут от меня окружающие.
27. а) Прошлое, настоящее и будущее представляются мне единым целым.	б) Думаю, мое настоящее не очень-то связано с прошлым или будущим.
28. а) Большая часть того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.	б) Лишь немногие из моих занятий по настоящему меня радуют.
29. а) Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают бестактными.	б) Стремление разобраться в окружающих людях вполне естественно и оправдывает некоторую бестактность.
30. а) Я хорошо знаю, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.	б) Я еще не понял до конца, какие чувства я способен испытывать.
31. а) Я чувствую угрызения совести, если сержусь на тех, кого люблю.	б) Я не чувствую угрызений совести, когда сержусь на тех, кого люблю.
32. а) Человек должен спокойно относиться к тому, что он может услышать о себе от других.	б) Вполне естественно обидеться, услышав неприятное мнение о себе.
33. а) Усилия, которых требует познание истины, стоят того, ибо приносят пользу.	б) Усилия, которых требует познание истины, стоят того, ибо доставляют удовольствие.
34. а) В сложных ситуациях надо дей-	б) В сложных ситуациях надо нахо-

ствовать испытанными способами – это гарантирует успех.	дить принципиально новые решения.
35. а) Люди редко раздражают меня.	б) Люди часто меня раздражают.
36. а) Если бы была возможность вернуть прошлое, я бы там многое изменил.	б) Я доволен своим прошлым и не хочу в нем ничего менять.
37. а) Главное в жизни – приносить пользу и нравиться людям.	б) Главное в жизни – делать добро и служить истине.
38. а) Иногда я боюсь показаться слишком нежным.	б) Я никогда не боюсь показаться слишком нежным.
39. а) Я считаю, что выразить свои чувства обычно важнее, чем обдумывать ситуацию.	б) Не стоит необдуманно выражать свои чувства, не взвесив ситуацию.
40. а) Я верю в себя, когда чувствую, что способен справиться с задачами, стоящими передо мной.	б) Я верю в себя даже тогда, когда не способен справиться со своими проблемами.
41. а) Совершая поступки, люди руководствуются взаимными интересами.	б) По своей природе люди склонны заботиться лишь о собственных интересах.
42. а) Меня интересуют все новшества в моей профессиональной сфере.	б) Я скептически отношусь к большинству нововведений в своей профессиональной области.
43. а) Я думаю, что творчество должно приносить пользу людям.	б) Я полагаю, что творчество должно приносить человеку удовольствие.
44. а) У меня всегда есть своя собственная точка зрения по важным вопросам.	б) Формируя свою точку зрения, я склонен прислушиваться к мнениям уважаемых и авторитетных людей.
45. а) Секс без любви не является ценностью.	б) Даже без любви секс – очень значимая ценность.
46. а) Я чувствую себя ответственным за настроение собеседника.	б) Я не чувствую себя ответственным за это.
47. а) Я легко мирюсь со своими слабостями.	б) Смириться со своими слабостями мне нелегко.
48. а) Успех в общении зависит от того, насколько человек способен раскрыть себя другому.	б) Успех в общении зависит от умения подчеркнуть свои достоинства и скрыть недостатки.
49. а) Мое чувство самоуважения зависит от того, чего я достиг.	б) Мое самоуважение не зависит от моих достижений.
50. а) Большинство людей привыкли действовать «по линии наименьшего сопротивления».	б) Думаю, что большинство людей к этому не склонны.
51. а) Узкая специализация необходи-	б) Углубление в узкую специализацию

ма для настоящего ученого.	делает человека ограниченным.
52. а) Очень важно, есть ли у человека в жизни радость познания и творчества.	б) В жизни очень важно приносить пользу людям.
53. а) Мне нравится участвовать в жарких спорах.	б) Я не люблю споров.
54. а) Я интересуюсь предсказаниями, гороскопами, астрологическими прогнозами.	б) Подобные вещи меня не интересуют.
55. а) Человек должен трудиться ради удовлетворения своих потребностей и блага своей семьи.	б) Человек должен трудиться, чтобы реализовать свои способности и желания.
56. а) В решении личных проблем я руководствуюсь общепринятыми представлениями.	б) Свои проблемы я решаю так, как считаю нужным.
57. а) Воля нужна для того, чтобы сдерживать желания и контролировать чувства.	б) Главное назначение воли – подхлестывать усилия и увеличивать энергию человека.
58. а) Я не стесняюсь своих слабостей перед друзьями.	б) Мне нелегко обнаруживать свои слабости даже перед друзьями.
59. а) Человеку свойственно стремиться к новому.	б) Люди стремятся к новому лишь по необходимости.
60. а) Я думаю, что неверно выражение «Век живи – век учись».	б) Выражение «Век живи – век учись» я считаю правильным.
61. а) Я думаю, что смысл жизни заключается в творчестве.	б) Вряд ли в творчестве можно найти смысл жизни.
62. а) Мне бывает непросто познакомиться с человеком, который мне симпатичен.	б) Я не испытываю трудностей, знакомясь с людьми.
63. а) Меня огорчает, что значительная часть жизни проходит впустую.	б) Не могу сказать, что какая-то часть моей жизни проходит впустую.
64. а) Одаренному человеку непросто пренебрегать своим долгом.	б) Талант и способности значат больше, чем долг.
65. а) Мне хорошо удается манипулировать людьми.	б) Я полагаю, что манипулировать людьми неэтично.
66. а) Я стараюсь избегать огорчений.	б) Я делаю то, что полагаю нужным, не считаясь с возможными огорчениями.
67. а) В большинстве ситуаций я не могу позволить себе дурачиться.	б) Существует множество ситуаций, где я могу позволить себе дурачиться.
68. а) Критика в мой адрес снижает мою самооценку.	б) Критика практически не влияет на мою самооценку.

69. а) Зависть свойственна только неудачникам, которые считают, что их обошли.	б) Большинство людей завистливы, хотя и пытаются это скрыть.
70. а) Выбирая для себя занятие, человек должен учитывать его общественную значимость.	б) Человек должен заниматься, прежде всего, тем, что ему интересно.
71. а) Я думаю, что для творчества необходимы знания в избранной области.	б) Я думаю, что знания для этого совсем не обязательны.
72. а) Пожалуй, я могу сказать, что живу с ощущением счастья.	б) Я не могу сказать, что живу с ощущением счастья.
73. а) Я думаю, что люди должны анализировать себя и свою жизнь.	б) Я считаю, что самоанализ приносит больше вреда, чем пользы.
74. а) Я пытаюсь найти основания даже для тех своих поступков, которые совершаю просто потому, что мне этого хочется.	б) Я не ищу оснований для своих действий и поступков.
75. а) Я уверен, что любой может прожить свою жизнь так, как ему хочется.	б) Я думаю, что у человека мало шансов прожить свою жизнь, как хотелось бы.
76. а) О человеке никогда нельзя сказать с уверенностью, добрый он или злой.	б) Обычно оценить человека очень легко.
77. а) Для творчества нужно очень много свободного времени.	б) Мне кажется, что в жизни всегда можно найти время для творчества.
78. а) Обычно мне легко убедить собеседника в своей правоте.	б) В споре я пытаюсь понять точку зрения собеседника, а не переубедить его.
79. а) Если я делаю что-либо исключительно для себя, мне бывает неловко.	б) Я не испытываю неловкости в такой ситуации.
80. а) Я считаю себя творцом своего будущего.	б) Вряд ли я сильно повлияю на собственное будущее.
81. а) Выражение «Добро должно быть с кулаками» я считаю правильным.	б) Вряд ли верно выражение «Добро должно быть с кулаками».
82. а) По-моему, недостатки людей гораздо заметнее, чем их достоинства.	б) Достоинства человека увидеть гораздо легче, чем его недостатки.
83. а) Иногда я боюсь быть самим собой.	б) Я никогда не боюсь быть самим собой.
84. а) Я стараюсь не вспоминать о своих былых неприятностях.	б) Время от времени я склонен возвращаться к воспоминаниям о прошлых неудачах.

85. а) Я считаю, что целью жизни должно быть нечто значительное.	б) Я вовсе не считаю, что целью жизни непременно должно быть что-то значительное.
86. а) Люди стремятся к тому, чтобы понимать и доверять друг другу.	б) Замыкаясь в кругу собственных интересов, люди не понимают окружающих.
87. а) Я стараюсь не быть «белой вороной».	б) Я позволяю себе быть «белой вороной».
88. а) В доверительной беседе люди обычно искренни.	б) Даже в доверительной беседе человеку трудно быть искренним.
89. а) Бывает, что я стыжусь проявлять свои чувства.	б) Я никогда этого не стыжусь.
90. а) Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.	б) Я вправе ожидать от людей, что они оценят то, что я для них делаю.
91. а) Я проявляю свое расположение к человеку независимо от того, взаимно ли оно.	б) Я редко проявляю свое расположение к людям, не будучи уверенным, что оно взаимно.
92. а) Я думаю, что в общении нужно открыто проявлять свое недовольство другими.	б) Мне кажется, что в общении люди должны скрывать взаимное недовольство.
93. а) Я мирюсь с противоречиями в самом себе.	б) Внутренние противоречия снижают мою самооценку.
94. а) Я стремлюсь открыто выражать свои чувства.	б) Думаю, что в открытом выражении чувств всегда есть элемент несдержанности.
95. а) Я уверен в себе.	б) Не могу сказать, что я уверен в себе.
96. а) Достижение счастья не может быть главной целью человеческих отношений.	б) Достижение счастья – главная цель человеческих отношений.
97. а) Меня любят, потому что я этого заслуживаю.	б) Меня любят, потому что я сам способен любить.
98. а) Неразделенная любовь способна сделать жизнь невыносимой.	б) Жизнь без любви хуже, чем неразделенная любовь в жизни.
99. а) Если разговор не удался, я пробую выстроить его по-иному.	б) Обычно в том, что разговор не сложился, виновата невнимательность собеседника.
100. а) Я стараюсь производить на людей хорошее впечатление.	б) Люди видят меня таким, каков я на самом деле.

Приложение 5.**Диагностика личностной и групповой удовлетворенности работой
(Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.)*****Вопросы:***

1. Ваша удовлетворенность предприятием (организацией), где вы работаете.
2. Ваша удовлетворенность физическими условиями (жара, холод, шум и т.д.).
3. Ваша удовлетворенность работой.
4. Ваша удовлетворенность слаженностью.
5. Ваша удовлетворенность стилем руководства вашего начальника.
6. Ваша удовлетворенность профессиональной компетентностью вашего начальника.
7. Ваша удовлетворенность зарплатой (с точки зрения её соответствия вашим трудовым затратам).
8. Ваша удовлетворенность зарплатой по сравнению с тем, сколько за такую же работу платят на других предприятиях.
9. Ваша удовлетворенность служебным (профессиональным) продвижением.
10. Ваша удовлетворенность возможностями продвижения.
11. Ваша удовлетворенность тем, как вы можете использовать свой опыт и способности.
12. Ваша удовлетворенность требованиями работы к интеллекту.
13. Ваша удовлетворенность длительностью рабочего дня.
14. В какой степени удовлетворенность работой повлияла бы на ваши поиски другой работы.

**Методика измерения уровня рефлексивности личности
А.В. Карпова и В.В. Пономаревой**

Вопросы:

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долгое время думаю о ней, мне хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-то не доволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил плана.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.

14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя все детали.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде, чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты оттого, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде, чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать.
25. Решая трудную задачу, я думаю о ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею над сказанным.

Приложение 7.**Рекомендации по оптимизации системы психологической защиты педагогов-психологов****1. Этап профессиональной адаптации (стаж профессиональной деятельности до 5 лет)*****Задачи:***

- Снижение проявления защитного механизма «Проекция», как образующего не эффективную в профессиональной деятельности «Проекционную» модель защитного поведения.
- Снижение проявления копинг-стратегий «Избегание» и «Отвлечение», как системообразующих факторов не эффективной в профессиональной деятельности «Избегающей» модели защитного поведения.
- Использование в напряжённых ситуациях копинг-стратегии «Эмоции», защитного механизма «Компенсация», как структурообразующих компонентов эффективной в профессиональной деятельности «Эмоциональной» модели защитного поведения.
- Развитие навыков профессиональной рефлексии.
- Увеличение самоконтроля в профессиональной деятельности.
- Формирование устойчивой профессиональной самооценки.
- Создание условий для повышения уровня адаптированности молодых специалистов к профессиональной деятельности.

2. Этап первичной профессионализации (стаж профессиональной деятельности от 5 до 10 лет)***Задачи:***

- Использование педагогами-психологами защитного механизма «Сублимация», как структурообразующего механизма «Реакционной» модели защитного поведения в профессиональной деятельности.

- Снижение проявления защитных механизмов «Проекция» и «Регрессия», как факторов, обратно влияющих на формирование профессиональной зрелости.
- Контроль профессиональной активности педагогов-психологов, их интереса к работе, мотивации с целью своевременной профилактики синдрома профессионального выгорания.
- Предупреждение «карьерных тупиков» [46, 47], в которых отсутствуют возможности для профессионального развития.
- Определение критериев профессионального роста. Содействие в повышении квалификации.

3. Этап вторичной профессионализации (стаж профессиональной деятельности от 10 до 20 лет)

Задачи:

- Использование в напряжённых ситуациях механизмов «Регрессия», «Отрицание» и «Сублимация» в сочетании с копинг-стратегиями «Решение задачи» и «Эмоции», как структурообразующих компонентов эффективных в профессиональной деятельности «Эмоционально – регрессионной», «Коммуникационной» и «Рациональной» моделей защитного поведения.
- Контроль профессиональной активности педагогов-психологов, их интереса к работе со всеми участниками образовательного процесса, мотивации с целью своевременной профилактики синдрома профессионального выгорания.
- Обеспечение профессионального и карьерного роста для педагогов-психологов.

4. Этап профессионального мастерства (стаж профессиональной деятельности более 20 лет)

Задачи:

- Использование в напряжённых ситуациях копинг-стратегий «Избегание», «Социальное отвлечение», как структурообразующих компонентов эффективной на данном этапе профессиональной деятельности «Поливариативной» модели защитного поведения.
- Психологическое сопровождение педагога-психолога на этапе ухода из профессиональной деятельности.

Методы:

- Проведение диагностики выраженности защитных механизмов и копинг-стратегий с целью определения доминирующих защит и копинг-стратегий на этапе профессионального отбора, а так же при проведении аттестации педагогов-психологов (Приложение 5, 6). Диагностика синдрома профессионального выгорания [96].
- Организация методических семинаров с целью повышения уровня информированности педагогов-психологов с проявлениями защитных механизмов личности в профессиональной деятельности.
- Использование методов активного обучения, направленных на осознание и коррекцию имеющихся стратегий защитного поведения (семинары, деловые игры, анализ проблемных ситуаций и др.).
- Проведение Баллинтовских групп, методических обсуждений консультативных случаев, работа с супервизором, с целью осознания собственных конструктивных и неконструктивных способов психологической защиты в профессиональной деятельности.
- Определение наставника, консультанта для молодого специалиста. Подготовка программы адаптации для молодого специалиста, предполагающей постепенное вхождение в профессиональную деятельность

(изучение нормативной и методической базы организации, наблюдение за работой наставника, самостоятельная работа под наблюдением наставника, самостоятельная работа).

- Повышение квалификации педагогов-психологов. К примеру, участие специалистов в тренингах саморегуляции, асертивного поведения. Асертивное поведение – стратегия поведения, при которой человек активно и последовательно отстаивает свои интересы, открыто заявляя о своих целях и намерениях и уважая при этом интересы окружающих.
- Постепенное усложнение профессиональных задач.
- Предоставление возможности педагогам-психологам самостоятельного планирования своего рабочего времени в соответствии с поставленными целями и задачами.
- Предоставление обратной связи по результатам аттестации педагогов-психологов.
- Организация условий для самовыражения, творческого подхода к решению профессиональных задач.
- Привлечение профессионалов к участию в разработках и внедрении инновационных проектов, в подготовке кадрового резерва: супервизия, наставничество [46, 47].

Приложение 8.

Таблица корреляций значений параметров в группе педагогов-психологов на этапе профессиональной адаптации

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	1,00	-0,15	0,06	-0,11	0,13	-0,10	0,13	-0,33	0,22	0,27	-0,02	0,17	-0,10	-0,28	0,02
2		1,00	0,00	0,07	0,28	0,30	-0,08	0,35	0,16	0,23	0,00	0,22	0,16	0,33	-0,05
3			1,00	-0,02	0,08	0,33	0,28	0,13	0,45	-0,04	-0,06	0,63	0,14	0,07	0,30
4				1,00	0,09	-0,18	0,23	0,16	0,00	0,10	0,26	-0,10	0,06	-0,06	0,15
5					1,00	0,10	0,40	0,07	0,45	0,37	0,29	0,16	0,14	0,12	0,07
6						1,00	0,17	0,28	0,21	0,00	-0,23	0,65	0,27	0,26	0,26
7							1,00	-0,02	0,49	0,44	0,37	0,18	0,31	0,15	0,32
8								1,00	0,11	-0,04	-0,08	0,22	0,24	0,21	0,19
9									1,00	0,38	0,15	0,44	0,01	0,03	0,05
10										1,00	0,30	0,07	0,27	0,31	0,06
11											1,00	-0,09	0,31	0,11	0,23
12												1,00	0,28	0,24	0,34
13													1,00	0,76	0,78
14														1,00	0,26
15															1,00

Таблица корреляций значений параметров в группе педагогов-психологов на этапе профессиональной адаптации
(продолжение)

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
1	-0,23	-0,09	0,18	0,09	-0,03	0,11	-0,23	-0,37	-0,23	-0,37	-0,01	0,11	-0,24	-0,25	0,15	0,12	0,22	0,31
2	0,08	0,28	-0,01	-0,05	0,11	-0,03	0,28	0,09	0,07	0,03	0,22	-0,02	-0,07	-0,15	-0,21	-0,19	0,01	-0,22
3	-0,45	-0,18	-0,33	0,08	-0,01	0,00	-0,06	-0,16	-0,43	0,48	0,07	-0,15	0,15	0,05	0,11	0,07	0,48	-0,02
4	0,04	-0,08	0,18	0,17	0,17	-0,05	-0,10	-0,27	-0,07	-0,03	0,10	-0,17	-0,17	-0,19	0,03	-0,03	-0,37	-0,12
5	0,04	0,10	0,09	0,03	-0,01	-0,07	0,01	0,01	0,07	-0,08	0,26	0,04	-0,01	-0,28	-0,23	-0,12	-0,30	-0,31
6	-0,26	-0,06	-0,15	-0,14	-0,01	-0,05	-0,08	-0,01	-0,12	-0,11	-0,03	-0,15	0,33	0,03	-0,27	-0,38	0,44	-0,25
7	-0,01	-0,04	0,19	0,29	0,14	0,15	-0,20	-0,04	-0,27	-0,21	0,22	-0,22	-0,27	-0,15	0,02	-0,14	-0,16	-0,20
8	-0,35	-0,23	-0,11	-0,39	-0,09	-0,17	0,13	-0,26	0,00	0,02	-0,15	-0,26	0,09	-0,06	-0,25	-0,13	-0,08	-0,19
9	-0,24	0,10	0,06	0,19	-0,05	0,07	-0,15	-0,11	-0,42	-0,48	0,09	-0,23	-0,10	-0,16	0,07	-0,04	0,11	0,03
10	0,18	0,13	0,40	0,21	0,15	0,34	-0,02	-0,03	-0,13	-0,17	0,14	0,07	-0,15	-0,24	-0,01	-0,17	-0,12	0,08
11	0,26	0,26	0,25	0,28	0,11	0,12	-0,03	0,04	0,01	-0,02	0,18	-0,09	-0,29	-0,10	-0,07	0,09	-0,36	-0,21
12	-0,59	-0,13	-0,30	-0,04	-0,14	-0,08	-0,23	-0,25	-0,38	-0,57	-0,08	-0,19	0,31	-0,11	-0,16	-0,17	0,54	-0,14

13	-0,01	-0,11	0,03	0,02	0,04	0,02	-0,19	0,06	-0,04	0,12	-0,19	-0,08	-0,20	-0,07	-0,25	-0,31	-0,10	-0,22
14	-0,11	0,02	-0,02	-0,14	0,04	0,00	-0,11	0,09	-0,10	0,08	-0,17	-0,07	-0,08	-0,15	-0,30	-0,34	-0,06	-0,19
15	-0,02	-0,20	-0,05	0,18	-0,03	0,03	-0,22	0,03	-0,03	0,04	-0,08	-0,04	-0,10	0,09	-0,09	-0,18	0,04	-0,12
16	1,00	0,45	0,31	0,26	0,31	0,24	0,31	0,30	0,29	0,31	0,28	0,27	-0,16	0,14	0,01	-0,05	-0,37	-0,05
17		1,00	0,18	0,15	0,15	-0,01	0,05	0,22	0,15	-0,06	0,34	-0,14	-0,23	0,18	0,10	0,18	0,01	0,07
18			1,00	0,16	0,15	0,36	-0,09	-0,14	-0,11	-0,01	0,02	-0,17	-0,32	0,13	0,25	0,23	-0,10	0,28
19				1,00	0,06	0,03	-0,19	-0,06	-0,16	-0,22	0,29	0,09	-0,25	-0,08	0,24	0,15	-0,08	-0,11
20					1,00	0,34	0,11	0,09	0,02	-0,10	0,27	0,09	0,09	0,01	0,04	-0,15	-0,11	-0,06
21						1,00	0,03	-0,01	-0,16	-0,26	0,03	0,15	0,11	0,14	0,30	0,06	0,14	0,33
22							1,00	0,34	0,40	0,33	0,23	0,40	0,12	-0,08	-0,19	-0,19	-0,20	-0,14
23								1,00	0,42	0,53	0,23	0,19	0,02	0,17	-0,12	-0,20	-0,12	-0,10
24									1,00	0,51	0,01	0,35	0,03	-0,15	-0,39	-0,26	-0,31	-0,31
25										1,00	-0,03	0,27	-0,05	0,07	-0,33	-0,24	-0,44	-0,19
26											1,00	0,20	0,05	-0,06	0,06	0,06	-0,05	0,01
27												1,00	0,30	-0,27	-0,21	-0,26	-0,15	-0,04
28													1,00	0,02	-0,18	-0,28	0,29	-0,06
29														1,00	0,50	0,45	0,39	0,42
30															1,00	0,72	0,37	0,74
31																1,00	0,26	0,51
32																	1,00	0,45
33																		1,00

Примечание:

1 - рефлексия; 2 - вытеснение; 3 - регрессия; 4 - формирование реакции; 5 – рационализация; 6 – смещение; 7 – отрицание; 8 – проекция; 9 – компенсация; 10 – сублимация; 11 – решение задачи; 12 – эмоции; 13 – избегание; 14 – отвлечение; 15 – социальное отвлечение; 16 – самоактуализация; 17 – ориентация во времени; 18 – ценности; 19 – взгляд на природу человека; 20 – потребность в познании; 21 – креативность; 22 – автономность; 23 – спонтанность; 24 – самопонимание; 25 – аутосимпатия; 26 – контактность; 27 – гибкость в общении; 28 – удовлетворенность трудом; 29 – экстраверсия; 30 – привязанность; 31 – самоконтроль; 32 – эмоциональная устойчивость; 33 – экспрессивность.

Приложение 9.

Таблица корреляций значений параметров в группе педагогов-психологов на этапе первичной профессионализации

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	1,00	-0,39	-0,17	0,23	-0,02	-0,17	0,06	-0,13	0,19	0,25	0,32	-0,16	0,11	0,26	0,01
2		1,00	-0,27	0,07	0,07	-0,17	-0,12	-0,39	-0,04	0,45	0,33	-0,43	0,00	-0,29	0,21
3			1,00	-0,38	-0,38	0,33	0,04	0,48	0,23	-0,50	-0,46	0,28	0,47	0,36	0,48
4				1,00	0,44	-0,18	0,35	0,03	0,39	0,51	0,26	0,07	-0,66	-0,42	-0,61
5					1,00	-0,07	0,12	0,08	0,09	0,20	0,11	0,33	-0,64	-0,42	-0,61
6						1,00	0,23	0,13	0,37	-0,47	-0,02	0,27	0,32	0,49	0,01
7							1,00	0,04	0,51	-0,28	-0,07	0,19	-0,13	-0,13	-0,05
8								1,00	0,19	-0,32	-0,55	0,53	-0,13	0,08	-0,19
9									1,00	0,04	0,26	0,36	-0,09	0,09	-0,10
10										1,00	0,64	-0,25	-0,29	-0,34	-0,13
11											1,00	-0,24	0,05	0,06	-0,01
12												1,00	-0,29	0,03	-0,42
13													1,00	0,80	0,80
14														1,00	0,31
15															1,00

Таблица корреляций значений параметров в группе педагогов-психологов на этапе первичной профессионализации
(продолжение)

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
1	-0,07	-0,03	0,11	0,33	-0,13	0,04	-0,31	-0,03	-0,32	-0,17	-0,01	-0,26	-0,07	-0,16	0,51	0,32	0,29	0,00
2	0,60	0,61	0,21	0,19	0,27	-0,07	0,47	0,49	0,47	0,44	0,38	0,45	-0,05	0,12	-0,35	-0,09	-0,63	-0,23
3	-0,37	-0,54	-0,45	0,14	-0,25	-0,25	-0,15	-0,04	-0,09	-0,50	0,01	-0,18	0,31	0,27	-0,25	-0,69	0,16	0,30
4	0,53	0,18	0,30	0,37	0,19	0,60	0,29	0,50	-0,02	0,23	0,29	0,27	-0,39	-0,35	0,44	0,20	-0,05	0,03
5	0,07	0,12	0,11	-0,26	0,31	0,32	0,08	0,17	0,05	0,02	0,09	-0,04	-0,02	0,04	0,15	0,17	-0,03	-0,47
6	-0,17	0,04	-0,21	-0,15	-0,25	-0,04	0,06	-0,01	-0,47	-0,17	-0,06	-0,07	0,36	0,31	-0,61	-0,49	0,01	0,27
7	0,00	0,06	-0,31	0,28	-0,33	-0,11	-0,35	-0,01	-0,16	0,11	0,35	0,12	-0,05	0,58	0,07	0,01	-0,23	0,38
8	-0,48	-0,46	-0,36	-0,15	-0,01	0,10	-0,20	-0,20	0,10	-0,75	-0,22	-0,19	0,10	-0,07	-0,06	-0,10	0,44	-0,10

9	-0,01	-0,17	-0,06	0,24	0,26	0,15	0,15	0,00	-0,14	-0,28	0,11	-0,07	-0,07	0,31	0,03	-0,16	0,23	0,25
10	0,61	0,35	0,47	0,20	0,62	0,53	0,57	0,52	0,23	0,28	0,16	0,22	-0,14	-0,40	0,44	0,24	-0,06	-0,10
11	0,45	0,48	0,46	0,04	0,40	0,22	0,54	0,32	-0,05	0,32	0,13	0,15	0,01	-0,11	0,13	0,15	-0,15	0,15
12	-0,48	-0,65	-0,21	-0,19	0,26	0,23	-0,01	-0,35	-0,35	-0,54	-0,55	-0,60	0,04	0,12	0,06	-0,31	0,60	0,01
13	-0,14	0,03	-0,13	0,20	-0,41	-0,47	-0,15	-0,06	-0,12	-0,08	0,03	-0,06	0,44	0,29	-0,46	-0,40	-0,04	0,28
14	-0,21	-0,13	0,04	0,19	-0,36	-0,14	-0,10	-0,18	-0,41	-0,27	-0,22	-0,27	0,36	0,03	-0,41	-0,31	0,36	0,14
15	-0,07	0,07	-0,24	0,18	-0,27	-0,60	-0,15	0,07	0,17	0,03	0,29	0,11	0,29	0,42	-0,28	-0,38	-0,32	0,32
16	1,00	0,65	0,54	0,49	0,09	0,44	0,61	0,80	0,16	0,76	0,58	0,71	-0,20	-0,29	-0,02	-0,04	-0,48	0,14
17		1,00	0,39	0,00	-0,08	0,02	0,28	0,51	0,21	0,64	0,56	0,63	0,11	-0,01	-0,30	0,22	-0,70	-0,09
18			1,00	0,00	0,29	0,51	0,62	0,22	-0,09	0,42	0,14	0,16	-0,16	-0,57	0,04	0,16	0,11	-0,19
19				1,00	-0,30	0,09	-0,03	0,45	-0,11	0,20	0,30	0,18	-0,20	-0,01	0,12	-0,22	-0,08	0,25
20					1,00	0,42	0,55	-0,04	0,29	-0,15	-0,26	-0,12	-0,02	-0,19	0,26	0,16	0,31	-0,23
21						1,00	0,56	0,33	-0,21	0,12	0,01	0,11	-0,24	-0,50	0,39	0,07	0,31	0,01
22							1,00	0,51	0,10	0,26	0,15	0,34	-0,04	-0,42	-0,16	-0,25	-0,06	0,15
23								1,00	0,08	0,45	0,65	0,59	0,03	-0,23	-0,07	-0,35	-0,55	0,16
24									1,00	0,06	0,28	0,56	0,10	0,05	-0,11	0,36	-0,27	-0,13
25										1,00	0,48	0,59	-0,26	-0,01	0,00	0,10	-0,63	0,16
26											1,00	0,76	0,06	0,15	-0,12	-0,05	-0,65	0,18
27												1,00	0,02	-0,07	-0,23	0,14	-0,60	0,30
28													1,00	0,17	-0,49	-0,18	0,05	-0,03
29														1,00	-0,23	-0,19	-0,31	0,18
30															1,00	0,43	0,25	0,04
31																1,00	0,10	-0,32
32																	1,00	-0,11
33																		1,00

Примечание:

1 – рефлексия; 2 – вытеснение; 3 – регрессия; 4 – формирование реакции; 5 – рационализация; 6 – смещение; 7 – отрицание; 8 – проекция; 9 – компенсация; 10 – сублимация; 11 – решение задачи; 12 – эмоции; 13 – избегание; 14 – отвлечение; 15 – социальное отвлечение; 16 – самоактуализация; 17 – ориентация во времени; 18 – ценности; 19 – взгляд на природу человека; 20 – потребность в познании; 21 – креативность; 22 – автономность; 23 – спонтанность; 24 – самопонимание; 25 – аутосимпатия; 26 – контактность; 27 – гибкость в общении; 28 – удовлетворенность трудом; 29 – экстраверсия; 30 – привязанность; 31 – самоконтроль; 32 – эмоциональная устойчивость; 33 – экспрессивность.

Приложение 10.

Таблица корреляций значений параметров в группе педагогов-психологов на этапе вторичной профессионализации

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	1,00	-0,11	0,14	0,18	0,12	0,15	-0,11	-0,05	-0,01	0,01	-0,05	0,51	-0,23	-0,16	-0,14
2		1,00	0,00	0,03	0,02	-0,02	-0,01	-0,11	-0,03	0,46	-0,10	-0,09	-0,01	-0,05	-0,08
3			1,00	0,23	0,04	0,40	-0,03	0,21	-0,23	-0,09	-0,11	0,46	0,24	0,21	0,21
4				1,00	0,34	0,08	0,59	0,41	0,01	0,10	0,03	0,20	0,23	0,17	0,15
5					1,00	0,00	0,15	0,44	0,24	0,27	0,56	-0,11	0,12	-0,13	0,29
6						1,00	0,03	0,13	-0,01	-0,01	-0,25	0,41	0,06	0,06	0,13
7							1,00	0,63	0,06	0,26	-0,15	-0,06	0,56	0,60	0,13
8								1,00	0,02	0,05	-0,01	0,08	0,38	0,37	0,18
9									1,00	0,54	0,38	-0,62	0,05	-0,25	0,31
10										1,00	0,18	-0,48	0,12	-0,10	0,26
11											1,00	-0,30	-0,08	-0,31	0,28
12												1,00	0,06	0,26	-0,07
13													1,00	0,86	0,69
14														1,00	0,30
15															1,00

Таблица корреляций значений параметров в группе педагогов-психологов на этапе вторичной профессионализации
(продолжение)

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
1	-0,43	-0,13	0,39	-0,11	0,00	0,14	-0,75	-0,74	-0,40	-0,41	-0,58	-0,30	-0,33	-0,51	0,28	0,24	0,50	-0,15
2	0,23	-0,02	0,21	-0,12	-0,22	0,23	0,35	0,06	0,00	0,26	0,04	0,22	-0,26	-0,08	0,23	-0,13	-0,12	-0,09
3	-0,09	-0,15	0,21	0,03	-0,21	0,09	-0,18	-0,08	-0,33	-0,01	-0,13	0,09	0,24	-0,11	0,32	-0,08	0,44	-0,04
4	0,06	-0,11	0,51	0,24	0,02	0,14	-0,33	-0,03	-0,27	0,05	-0,14	0,07	-0,17	-0,48	0,47	0,52	0,20	-0,38
5	0,18	0,12	0,22	0,05	-0,22	0,05	-0,04	-0,03	0,19	0,10	0,24	0,18	-0,30	0,13	0,04	0,09	-0,36	0,18
6	-0,17	-0,24	-0,13	0,06	0,09	0,14	-0,28	-0,24	-0,04	-0,16	-0,28	-0,32	0,15	0,02	-0,15	-0,23	0,44	0,18
7	0,13	-0,07	0,24	0,29	-0,03	0,02	0,04	0,16	0,14	0,00	-0,21	0,12	0,17	-0,07	0,24	0,17	-0,13	0,05
8	0,08	-0,10	0,14	0,12	-0,15	-0,03	-0,02	0,06	-0,10	0,05	-0,05	0,21	0,18	0,20	0,08	-0,10	-0,12	0,21

9	0,56	0,38	0,23	0,14	0,08	0,29	0,05	0,31	0,14	0,37	0,43	0,31	-0,36	0,48	0,27	0,22	-0,26	0,40
10	0,52	0,10	0,32	-0,14	-0,05	0,41	0,45	0,28	0,28	0,32	0,13	0,47	-0,14	0,24	0,28	0,07	-0,35	0,44
11	0,44	0,20	0,09	0,22	0,11	0,24	0,11	0,28	0,19	0,29	0,38	0,15	-0,22	0,36	0,24	0,29	-0,30	0,09
12	-0,63	-0,56	-0,07	-0,13	-0,17	-0,01	-0,59	-0,54	-0,47	-0,37	-0,64	-0,39	0,21	-0,59	0,09	-0,13	0,60	-0,44
13	0,16	-0,25	-0,06	0,21	-0,40	-0,03	0,10	0,28	0,17	0,22	-0,02	0,25	0,29	0,20	0,08	-0,38	-0,05	0,13
14	-0,03	-0,33	-0,10	0,31	-0,30	-0,08	0,00	0,18	0,04	0,04	-0,20	0,08	0,46	-0,03	0,06	-0,37	0,07	-0,07
15	0,25	-0,13	-0,12	0,03	-0,32	0,10	0,06	0,26	0,15	0,34	0,18	0,25	-0,01	0,45	-0,01	-0,27	-0,06	0,27
16	1,00	0,47	0,33	0,37	0,15	0,64	0,51	0,69	0,06	0,86	0,68	0,43	-0,17	0,48	0,25	0,04	-0,52	0,14
17		1,00	0,27	0,41	0,37	0,00	0,04	0,23	-0,01	0,17	0,51	-0,09	-0,29	0,25	0,13	0,33	-0,44	0,08
18			1,00	0,19	-0,02	0,46	-0,17	-0,15	-0,45	0,22	-0,04	0,07	-0,42	-0,25	0,52	0,33	0,10	-0,05
19				1,00	0,24	0,19	-0,20	0,17	-0,07	0,19	0,16	-0,38	-0,01	0,07	0,27	0,20	0,00	-0,22
20					1,00	-0,03	-0,05	0,01	-0,06	-0,12	0,16	-0,19	0,08	-0,07	-0,05	0,42	0,00	-0,17
21						1,00	0,13	0,18	-0,30	0,73	0,10	0,12	-0,22	0,04	0,33	-0,02	-0,03	-0,07
22							1,00	0,65	0,43	0,47	0,42	0,48	0,27	0,49	-0,23	-0,33	-0,57	0,36
23								1,00	0,23	0,61	0,59	0,46	0,26	0,47	0,15	0,00	-0,47	0,14
24									1,00	-0,14	0,20	0,20	0,03	0,37	-0,34	-0,14	-0,45	0,51
25										1,00	0,57	0,43	-0,15	0,37	0,15	-0,18	-0,36	-0,05
26											1,00	0,51	-0,19	0,52	-0,13	-0,01	-0,66	0,12
27												1,00	0,03	0,27	0,14	-0,03	-0,43	0,20
28													1,00	0,03	-0,06	-0,24	0,06	-0,01
29														1,00	-0,31	-0,43	-0,43	0,73
30															1,00	0,57	0,20	-0,31
31																1,00	0,07	-0,42
32																	1,00	-0,24
33																		1,00

Примечание:

1 – рефлексия; 2 – вытеснение; 3 – регрессия; 4 – формирование реакции; 5 – рационализация; 6 – смещение; 7 – отрицание; 8 – проекция; 9 – компенсация; 10 – сублимация; 11 – решение задачи; 12 – эмоции; 13 – избегание; 14 – отвлечение; 15 – социальное отвлечение; 16 – самоактуализация; 17 – ориентация во времени; 18 – ценности; 19 – взгляд на природу человека; 20 – потребность в познании; 21 – креативность; 22 – автономность; 23 – спонтанность; 24 – самопонимание; 25 – аутосимпатия; 26 – контактность; 27 – гибкость в общении; 28 – удовлетворенность трудом; 29 – экстраверсия; 30 – привязанность; 31 – самоконтроль; 32 – эмоциональная устойчивость; 33 – экспрессивность.

Приложение 11.

Таблица корреляций значений параметров в группе педагогов-психологов на этапе мастерства

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	1,00	-0,24	0,48	0,26	0,58	0,38	-0,27	0,39	-0,06	0,82	-0,04	0,52	-0,40	-0,29	-0,49
2		1,00	0,04	0,60	0,28	0,10	0,06	0,44	0,14	-0,29	0,06	0,30	0,01	-0,16	0,21
3			1,00	0,36	0,44	0,51	-0,24	0,57	-0,05	0,24	0,12	0,49	-0,12	-0,16	-0,03
4				1,00	0,36	0,17	0,17	0,57	0,09	0,24	0,44	0,54	0,19	0,06	0,27
5					1,00	0,28	-0,46	0,41	-0,13	0,31	-0,04	0,86	-0,55	-0,60	-0,35
6						1,00	0,09	0,38	0,05	0,47	0,36	0,47	-0,02	-0,08	0,12
7							1,00	-0,18	0,26	-0,04	0,22	-0,28	0,51	0,60	0,30
8								1,00	0,17	0,21	0,23	0,53	-0,03	-0,04	0,07
9									1,00	0,01	0,07	-0,05	0,16	0,18	0,13
10										1,00	0,26	0,39	-0,09	-0,08	-0,13
11											1,00	0,42	0,24	0,12	0,44
12												1,00	-0,31	-0,41	-0,06
13													1,00	0,92	0,89
14														1,00	0,67
15															1,00

Таблица корреляций значений параметров в группе педагогов-психологов на этапе мастерства
(продолжение)

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
1	-0,02	-0,06	0,26	0,25	0,11	0,37	-0,03	-0,03	0,27	-0,40	-0,57	-0,47	-0,18	-0,27	0,02	0,29	0,77	0,39
2	-0,49	-0,11	-0,49	-0,28	-0,28	-0,35	-0,28	-0,36	-0,24	-0,28	-0,04	-0,26	0,06	0,07	0,44	0,23	0,03	-0,13
3	-0,13	-0,14	-0,11	0,16	-0,06	0,19	-0,20	0,08	-0,25	-0,24	-0,24	-0,33	0,29	-0,01	0,01	-0,16	0,54	0,70
4	-0,39	-0,31	-0,08	0,05	-0,29	0,19	-0,23	-0,47	-0,34	-0,24	-0,49	-0,71	-0,01	-0,13	0,23	0,17	0,45	0,00
5	-0,32	-0,40	0,06	-0,05	-0,47	-0,16	0,03	0,02	0,20	-0,42	-0,51	-0,35	-0,08	-0,38	0,10	-0,07	0,79	0,40
6	0,09	0,16	-0,36	0,50	0,26	0,18	0,09	0,22	-0,42	-0,21	0,07	0,00	0,18	0,59	-0,16	0,14	0,47	0,75
7	0,08	0,09	-0,06	0,34	0,35	0,51	-0,29	-0,40	-0,57	-0,16	0,26	0,02	0,13	0,24	0,09	-0,02	-0,36	-0,10
8	-0,72	-0,01	-0,50	-0,37	-0,01	-0,13	-0,58	-0,46	-0,19	-0,64	-0,50	-0,79	0,28	0,00	0,59	0,28	0,38	0,28

9	-0,20	0,10	-0,20	-0,09	0,17	0,00	-0,25	-0,27	-0,17	-0,18	-0,03	-0,17	0,09	0,12	0,24	0,15	-0,10	-0,09
10	0,18	0,21	0,37	0,43	0,25	0,48	0,24	0,06	0,12	-0,16	-0,42	-0,37	-0,42	-0,02	-0,25	0,28	0,66	0,26
11	-0,13	-0,13	-0,17	0,34	-0,34	-0,01	0,20	-0,12	-0,56	0,09	-0,24	-0,34	0,18	0,49	-0,15	0,14	0,17	0,01
12	-0,44	-0,51	-0,16	0,11	-0,49	-0,20	0,01	-0,15	-0,17	-0,36	-0,65	-0,51	0,16	-0,02	0,12	0,09	0,83	0,36
13	0,09	0,04	-0,08	-0,10	0,48	0,32	-0,04	-0,17	-0,27	0,39	0,17	-0,03	-0,03	0,19	-0,17	-0,26	-0,19	-0,06
14	0,06	0,04	-0,09	-0,14	0,61	0,42	-0,20	-0,27	-0,17	0,21	0,15	-0,05	0,05	0,10	-0,04	-0,18	-0,28	-0,06
15	-0,01	0,02	-0,18	-0,11	0,18	0,04	0,13	-0,03	-0,37	0,43	0,17	-0,02	-0,02	0,31	-0,25	-0,32	-0,09	0,01
16	1,00	0,35	0,59	0,59	0,25	0,54	0,74	0,79	0,24	0,63	0,63	0,72	-0,50	0,05	-0,88	-0,33	-0,12	0,24
17		1,00	0,17	0,01	0,47	0,28	0,11	0,32	0,13	-0,09	0,56	0,21	-0,47	0,12	-0,17	0,00	-0,42	0,09
18			1,00	0,27	-0,09	0,56	0,52	0,40	0,46	0,30	0,05	0,13	-0,73	-0,63	-0,60	-0,43	0,13	-0,06
19				1,00	0,02	0,47	0,41	0,32	-0,43	0,23	0,16	0,29	0,00	0,41	-0,53	0,07	0,22	0,29
20					1,00	0,45	-0,20	-0,02	0,06	-0,01	0,28	0,16	-0,08	0,21	-0,01	0,12	-0,14	0,19
21						1,00	0,09	0,13	0,00	-0,01	0,19	-0,03	-0,39	-0,24	-0,40	-0,26	0,10	0,35
22							1,00	0,81	0,33	0,71	0,31	0,54	-0,58	0,07	-0,90	-0,27	0,17	0,11
23								1,00	0,36	0,55	0,59	0,71	-0,42	0,05	-0,84	-0,47	0,04	0,48
24									1,00	0,13	-0,01	0,13	-0,63	-0,63	-0,19	-0,08	0,09	-0,10
25										1,00	0,33	0,56	-0,22	0,18	-0,73	-0,26	-0,12	-0,15
26											1,00	0,81	-0,19	0,24	-0,44	-0,40	-0,64	0,21
27												1,00	-0,11	0,26	-0,57	-0,34	-0,41	0,14
28													1,00	0,31	0,22	0,21	-0,10	0,10
29														1,00	-0,04	0,39	-0,15	0,11
30															1,00	0,50	-0,14	-0,32
31																1,00	0,07	-0,40
32																	1,00	0,44
33																		1,00

Примечание:

1 – рефлексия; 2 – вытеснение; 3 – регрессия; 4 – формирование реакции; 5 – рационализация; 6 – смещение; 7 – отрицание; 8 – проекция; 9 – компенсация; 10 – сублимация; 11 – решение задачи; 12 – эмоции; 13 – избегание; 14 – отвлечение; 15 – социальное отвлечение; 16 – самоактуализация; 17 – ориентация во времени; 18 – ценности; 19 – взгляд на природу человека; 20 – потребность в познании; 21 – креативность; 22 – автономность; 23 – спонтанность; 24 – самопонимание; 25 – аутосимпатия; 26 – контактность; 27 – гибкость в общении; 28 – удовлетворенность трудом; 29 – экстраверсия; 30 – привязанность; 31 – самоконтроль; 32 – эмоциональная устойчивость; 33 – экспрессивность.