

РОГОВ ЕВГЕНИЙ ИВАНОВИЧ

*доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой организационной
и прикладной психологии Южного федерального университета,
profrogov@yandex.ru*

YEVGENIY ROGOV

*D.Sc. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Organizational and Applied Psychology,
Southern Federal University*

УДК 152.9

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ОБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР
ДЕФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА**

**THE TRANSFORMATION OF VIEWS ON THE OBJECT OF ACTIVITY AS A FACTOR
OF DEFORMATION OF TEACHER'S PROFESSIONAL INTERACTIONS**

Аннотация. В статье исследуются проблемы соответствия представлений субъекта реальному объекту в педагогической деятельности. Рассматриваются факторы, способствующие их сближению, среди которых знания, опыт, мастерство учителя, уровень самосознания, способность разделять объективные и ситуативные компоненты образа и др. Расхождение образа с реальным объектом нередко происходит из-за избытка информации, в результате чего образ в сознании субъекта приобретает фрагментарный или «клиповый» характер. Механизмы каузальной атрибуции, стереотипизации, проекции, децентрации, идентификации и эмпатии также могут приближать или отдалять образ от реальности. Неадекватность восприятия объекта педагогом ведет к формированию профессиональных деформаций в сфере взаимодействия, что проявляется в предвзятом отношении, профессиональном цинизме, деперсонализации, монологизме, симптомах «эмоционального дефицита» и «эмоционально-нравственной дезориентации», эффекте «упоения властью» и др.

ABSTRACT. The article investigates the problem of compliance of subject's views to the real object in pedagogical activity. Author considers factors that contribute to their rapprochement, including the knowledge, experience, skill level of a teacher, the level of self-awareness, the ability to separate the objective and situational components of the image, to experience value, meaning, sense of social object. The discrepancy between the image and the real object contributes to an excess of information, resulting in fragmented or «video-like» perception of the image by a subject. Mechanisms of causal attribution, stereotyping, projection, decentration, identification and empathy can also zoom in or out the image from reality. Inadequate perception of the object by a teacher leads to the formation of professional deformations in the field of cooperation, which is manifested in such phenomena as bias to the object of professional activity, professional cynicism, depersonalization, monologism, loss of ability to be surprised, symptoms of «emotional deficit» and «emotional and moral disorientation», the effect of «intoxication of power», increased aggressiveness, double standards, and others.

Ключевые слова: профессиональные представления, субъект и объект педагогической деятельности, становление профессионала, профессиоогенез, адекватность представлений, профессиональные деформации.

KEYWORDS: professional views, subject and object of pedagogical activity, formation of professional, professionogenesis, adequacy of views, professional deformations.

Развитие профессионализма личности нельзя представить вне тесного взаимодействия с объектом ее деятельности. Целенаправленное его изменение составляет смысл всего процесса труда. По мере познания объекта деятельности, его образ в сознании профессионала постоянно изменяется, уточняется, становится более дифференцированным, прогнозируемым. Постепенно у субъекта деятельности устанавливаются определенные взаимоотношения с объектом, воздействие трансформируется во взаимодействие.

Е. А. Климов рассматривает образ объекта в качестве одного из психических регуляторов трудовой деятельности, который может быть представлен чувственным образом (сенсорный, перцептивный); репрезентативным конкретным образом (представления памяти, воображения); репрезентативным отвлеченным образом (понятия, схемы, системы понятий, усвоенные алгоритмы действий). Все названные регуляторы подводятся под категорию «субъективный образ» и, по мнению автора, наряду с образами окружающего мира, выступают

необходимой основой целесообразной регуляции, саморегуляции трудовой деятельности субъекта и взаимодействия с людьми [13].

Исследование динамики формирования представлений об объекте деятельности у педагогов-психологов с помощью методики семантического дифференциала показало, что представления об объекте деятельности гетерохронны, хотя существует определенная положительная динамика. Заметно, что от курса к курсу студенты оценивают объект своей деятельности как более инертный и в то же время более яркий. Это позволяет говорить о росте их собственной активности и повышении четкости представлений об объекте. Работающие педагоги-психологи, по сравнению со студентами, видят объект менее ярким, более простым, ясным и легким, но и равнодушным и инертным, что связано с имеющимся опытом работы и уверенностью в своих силах. Очевидно, что опыт позволяет преподавателям спокойно, рутинно относиться к объекту деятельности [24].

Представление, являясь активной субъективной моделью, картиной, образом, принципиально не может быть полным отражением своего объекта, быть тождественным ему. Представление всегда имеет расхождение с оригиналом, оно является и результатом взаимодействия с ним, и переживанием этого взаимодействия, и одним из источников развития. Однако процесс сближения субъективного образа и реального объекта идет неравномерно, иногда наблюдается замедление, стагнация и даже, наоборот, увеличение разрыва, ведущее к неадекватному взаимодействию субъекта с объектом.

Расхождение представления об объекте и реального объекта — это не просто следствие опосредованности сознания, построения представления, но и принципиальное условие существования субъекта деятельности. Из этого В.П. Песков делает вывод о том, что на одном — объектном — полюсе психического находятся объекты, на другом — субъектном — представления, «захватывающие» объекты и в плане их запечатлевания, отображения, и в плане погружения в них и надления их психологическими свойствами [21]. Складывающиеся представления об объекте деятельности являются не только результатом обучения или приобретенного опыта. Субъект сам в значительной степени обеспечивает их продуцирование, развитие и соответствие, по его мнению, реальности. Поэтому любое конкретное представление имеет свое строение, индивидуальное для каждого субъекта, а вместе они составляют многомерную, полиморфную, интегрально-динамическую структуру.

Нередко субъект, не удовлетворенный несопадением представлений о том, каким должен быть воспринимаемый образ объекта, и о том, как он реально воспринимается, стремится целенаправленно изменить представление или создать новый прагматичный образ объекта, формируя его имидж. Появление имиджа обусловлено желанием субъекта создать образ, который соответствовал бы субъективному прообразу или способствовал бы достижению социально значимых целей или разрешению внутренних проблем. На это же указывает

Д. А. Леонтьев, подчеркивая, что имидж — это специально сконструированный образ, в то время как представления существуют независимо от специальных усилий их носителя или иных его создателей. Таким образом, водораздел между понятиями «имидж» и «образ» основывается на признании таких отличительных особенностей имиджа, как его функциональность, целенаправленность и иллюзорность [15].

Изменение структуры представлений обусловлено прежде всего задачами повышения эффективности деятельности. Структура представлений зависит как от реальной, объективной структуры мысленно воспроизводимого образа объекта, так и от приписываемых субъектом и демонстрируемых объектом, но реально не существующих черт, характеристик, качеств этого объекта. Кроме того, компоненты представлений, имеющихся у различных субъектов, могут быть типичными и индивидуальными, т.е. имеющимися в сознании либо многих, либо единичных субъектов. Анализируя реальные и приписываемые реальному объекту черты, можно выявить те из них, которые стабильно, устойчиво представлены в сознании, независимо от условий и причин их актуализации, и те, которые возникают случайно, ситуативно: одни — в одних ситуациях, другие — в других. Объективные компоненты составляют основу, базовую структуру представлений, а ситуативные определяют их временную динамику и зависят от условий и причин актуализации образа.

Результаты исследований В.П. Серкина показывают, что с увеличением стажа семантические описания (оценки) как профессионально значимых, так и профессионально нейтральных стимулов в группах профессионалов становятся все более сплоченными и однородными, при этом профессиональная специфичность образа мира и образа жизни рефлексирована (в среднем по группе) все хуже [26], т.е. чем больше стаж, тем все больше кажется, что «так было всегда», «все так видят и понимают».

Для педагогов как профессионалов социальные установки выступают фактором, стабилизирующим образ мира и формирующим представления об ученике, на которого направлена их деятельность. Именно профессиональные представления учителя о конкретном учащемся в значительной степени побуждают его к использованию тех или иных форм взаимодействия с ним, регулируют содержание и форму педагогических воздействий, направляют и корректируют их. В результате эти профессиональные представления об ученике можно рассматривать как некий комплекс социальных установок — аттитудов, или психологическое переживание субъектом ценности, значения, смысла социального объекта. Профессиональные образы объекта выступают целостной совокупностью всех житейских и научных представлений об ученике, комплексом всех социальных установок на ученика, формирующихся у педагога и актуализирующихся в процессе взаимодействия с ним. У каждого педагога эти представления индивидуальны, неоднородны и вариативны в рамках допусков профессионального пространства.

Разрыв представлений субъекта с реальностью, отражающийся на его деятельности, может быть обусловлен разными причинами. По мнению М.Б. Владимировой, деформированность представлений педагога об объекте его деятельности (и не одном) связана с избытком информации, которую ему приходится ежедневно обрабатывать, в результате образ приобретает фрагментарный или «клиповый» характер. Учащающийся ритм и возрастающая скорость жизни, дефицит времени усиливают данный процесс, и образы представлений об учащихся синтезируются из разрозненных информационных частиц. Подобные мозаично-векторные образы постепенно вытесняют реальность из профессиональных представлений, и она по отношению к ее отражению становится вторичной [9].

Отечественные психологи (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, К.В. Вербова, С.В. Кондратьева, М.Ю. Красовицкий, Г.И. Метельский, А.А. Реан и др.) достаточно убедительно показали связь адекватности представлений об учащихся с опытом и уровнем мастерства учителя. Так, в работах А.А. Бодалева можно увидеть, что успешно работающие педагоги сравнительно точно и полно представляют образы учащихся. Результаты проведенных исследований свидетельствуют, что оценочные шкалы этих педагогов (по сравнению с менее успешно работающими коллегами) более дифференцированы, представления об отдельных школьниках содержат меньше личностных качеств, но отражают самое существенное в личности и наиболее значимое с точки зрения задач, решаемых педагогом по отношению к этому школьнику [4].

При изучении семантического пространства учителей физкультуры Л.И. Резник пришел к выводу о том, что основные различия эффективных и неэффективных учителей проявляются в степени структурно содержательной дифференцированности. Благодаря этому хороший учитель выделяет и использует большее количество первичных конструктов, отражающих соответственно большее число личностных параметров учащихся [23].

Л.М. Митина установила, что в представлениях учителей с низким уровнем развития самосознания преобладают их субъективные впечатления о чертах характера и способах поведения ученика. По мнению исследователя, в сознании таких педагогов существуют пять типов представлений об учащихся [18]:

- отличники, сотрудничающие с учителем;
- способные, но трудные ученики;
- хорошие (послушные) ученики, хорошо относящиеся к учителю, но малоспособные и слабоиспевающие;
- проблемные ученики;
- ученики, не привлекающие внимания учителя.

Аналогичные цели преследовал В.Л. Ситников, анализируя представления учителей с помощью методики «20 высказываний». Взяв за основание классификации субъектно-объектные отношения, он показал, что варианты представлений учащегося педагогами можно свести к шести типам: «пассивный объект»; «активный объект»; «активный

субъект»; «пассивный субъект»; «активно-инертный субъект»; «субъектный объект» [27].

Изучая особенности представлений классных руководителей, Г.А. Розов установил, что при классификации старшеклассников они ориентируется на самых «лучших» и наиболее «трудных» для себя учащихся, которые являются конкретными примерами сложившихся у них оценочных эталонов. Взаимодействие этих противоположностей в сознании учителя во многом определяет формирование обобщенного понимания им личности учащегося. Поэтому, констатирует ученый, лучший старшеклассник служит для учителя своеобразной «точной отсчета», и с ее помощью он классифицирует всех других учеников [25].

В настоящее время в понятии «представление об ученике» выделяют три основных смысла. Во-первых, обобщенные представления о гипотетическом, собирательном, «абстрактном» ученике, некая имплицитная модель, в которой собираются, проецируются ключевые представления об учащихся. Проективных моделей может быть практически неограниченное количество и у разных людей, и у одного человека. Определяются они представлением о ролевой позиции учащегося в школе, его обязанностями. Во-вторых, это представления о конкретном ученике, по своей природе близкие припоминаниям. Их тоже может быть достаточно много, поскольку конкретного ученика могут вспоминать разные люди, а в различных ситуациях даже одним человеком вспоминаются его разные качества. И, в-третьих, представления, сложившиеся о себе в детстве как у ученика, так и у взрослого. Данные представления относят к «я»-образам, и их количество велико.

Следует отметить сложность выявления адекватности субъективных представлений педагогов об ученике, что определяется свернутостью этих представлений, трудностью их актуализации учителем в процессе реальной деятельности. Кроме того, влияние самих представлений оказывается опосредовано подсознанием и сливается с влиянием на педагогическую деятельность множества других факторов как субъективного порядка (ценности, цели, эмоции, способности и др.), так и объективного (условия, требования, возможности среды и др.).

Полученные в нашем исследовании сравнительные характеристики представлений учителей с разной степенью успешности деятельности приведены в табл. 1.

Трансформации образа у субъекта обусловлены также механизмами социальных представлений, житейской психологией и здравым смыслом. Представление о человеке формируется на основании приписываемых ему причин поведения или каких-то более общих характеристик. Основу атрибуции может составлять схожесть поведения воспринимаемого объекта с каким-то образцом из прошлого субъекта восприятия и опора на личные мотивы, возникающие в подобной ситуации. При этом человеку свойственно приписывание по простой модели: «плохим» людям всегда приписываются «плохие» поступки и качества, а «хорошим» — хорошие [1].

Параметры профессиональных представлений об объекте деятельности

Особенности профессиональных представлений учителей	
Эффективно работающих	Неэффективно работающих
Высокая дифференцированность	Слабая дифференцированность
Отражает больше параметров	Отражает меньше параметров
Отражает существенные параметры	Отражает несущественные параметры
Объективность оценок	Субъективность оценок
Индивидуализация представлений	Типизированность представлений
Гибкость, изменчивость, неустойчивость образов	Стабильность, ригидность, постоянство образов
Отношение к объекту деятельности как к саморазвивающемуся субъекту	Отношение к объекту деятельности как к неизменной (пассивной или стихийной) субстанции

Не менее важным фактором, обуславливающим представления об объекте, является стереотипизация. Стереотипы редко осознаются субъектом даже частично, обычно находятся вне поля сознания человека, но постоянно оказывают влияние на процесс формирования образа объекта. О живучести стереотипов свидетельствует исторический анализ, проведенный К. В. Вербовой и С. В. Кондратьевой, которые показали, что представления педагогов о детях достаточно стандартны, стабильны и мало зависят даже от смены поколений и социальных катаклизмов [8]. Наиболее распространенным педагогическим стереотипом можно считать клишированное представление о взаимосвязи успехов в учебе с личностными качествами ученика: хорошо успевает — обладает позитивными личностными характеристиками; не успевает — отрицательными. По разным данным от 70 до 85% учителей воспринимают детей как носителей определенных оценок [4].

В. Н. Панферов в своих работах обозначил три класса стандартов стереотипов [20]: эмоционально-типические, социальные и антропологические. Они, по мнению А. А. Реана и Я. Л. Коломинского, характерны и для учителей, у большинства которых сформированы эталонные образы «хорошего» и «плохого» ученика [22].

Укорачивая познавательный процесс, но не обеспечивая точное построение образа, стереотипизация способствует возникновению предубеждения. Оно формирует неадекватные представления, деформируя образ, и вполне может причинить вред взаимоотношениям субъекта и объекта.

И здесь главная проблема — инертность. Ведь педагог, считает Н. Б. Москвина, работает с другим человеком (ребенком), который постоянно меняется, отвечает на педагогические воздействия, сопротивляясь им, в свою очередь сам воздействует на педагога, живет по своей логике, в своем мире, часто непонятном и недоступном учителю. Пока педагог продумывает и организует свое воздействие (взаимодействие с ребенком), ориентируясь на некий зафиксированный в определенный момент образ последнего, он уже не тот, он изменился, пусть и не кардинально (речь идет о микроизменениях), однако даже нюансы бывают чрезвычайно важными. Динамичность образа объекта определяет границы возможностей учителя в осуществлении собственных профессиональных целей и замыслов [19].

Следует заметить, что в некоторых случаях стереотипы могут играть позитивную роль в формировании образа ученика. А. А. Реан относит к данным ситуациям следующие: когда педагог, основываясь на них, лишь вероятностно оценивает личность учащегося; когда учитель отдает себе отчет о наличии субъективных стереотипов оценивания; когда опора на стереотипы является лишь одним из способов познания учеников в условиях информационного дефицита, а за этим следует целенаправленное профессиональное изучение индивида [22].

Наряду со стереотипизацией, в формировании профессиональных представлений педагогов об ученике активно участвуют механизмы проекции, децентрации и идентификации. Они также могут приближать или отдалять образ от реальности. При проецировании субъект неосознанно наделяет формируемый образ объекта собственными личными мотивами, приписывает ему свои качества и переживания. Влияние децентрации связывается со способностью субъекта не всегда критично воспринимать мнение другого, тогда как идентификация — это постановка субъектом себя на позицию объекта, результатом чего является усвоение его установок, мотивов, позиции и т. д.

В этот же ряд можно поставить и педагогическую эмпатию, выражающуюся в эмоциональной поддержке, искреннем проявлении сочувствия, сострадания. Именно эмпатия, считает Н. В. Елфимова, обуславливает должный уровень решения педагогических проблем, требующих ориентации в психологии школьника, понимания его личности [11]. И если учителя с неразвитой эмпатией нередко допускают педагогическую бестактность, прибегают к неоправданным наказаниям и морализированию, то избыток эмпатии может породить отношения симбиозного характера. По результатам исследования А. А. Ершовым уровня эмпатийности учителей, доказано, что умение распознавать психическое состояние учащихся обладают не более 17% обследованных педагогов [12]. По данным С. Г. Вершловского, у молодых учителей слабо развита способность к сопереживанию, сочувствию и эмоциональной отзывчивости. А 40–50% опрошенных учителей считают, что учащиеся оказались хуже, чем они думали; до 45% полагают, что им не даются контакты с учащимися [10].

Не трудно заметить, что нарушение действия указанных механизмов при формировании образа ученика ведет к деформированию взаимоотношений с ним. Как свидетельствуют многочисленные исследования, неадекватные представления об объекте порождают такие характеристики субъекта, как черствость, ненависть к другим, жестокость, нежелание принимать чужую боль на себя, отсутствие милосердия и гуманности, низкая коммуникабельность, нежелание и неумение понять другого человека, отсутствие гибкости и тактичности, непорядочность, лживость, безнравственность, безответственность, лень, нетерпимость к чужому мнению, хамство, грубость, злоба и т. д.

Деформирующим образ объекта фактором выступает уже сформировавшийся у профессионала взгляд «сквозь призму» своей профессии — познающий, опирающийся на знание, проецирующий его в окружающий мир и благодаря этому формирующий потенциальный объект своего воздействия. Т. Б. Щепанская считает, что выработка такого «взгляда» (результат которого особое «видение» объекта, точнее, умение видеть объект практически в любом элементе повседневности) является важной составляющей самоидентификации профессионала [32].

Но это «особое видение» учителя, плохое знание внутреннего мира учащегося проявляется в речи педагога: «Им ничего не надо. У них на уме только...». А отсутствие плана согласования норм поведения и обеспечения их выполнения определяется как умение «держать дисциплину». Подобные речевые конструкции, по мнению Н. Б. Москвиной, с одной стороны, свидетельствуют об искаженности мышления учителя, о том, что оно ограничено уровнем здравого смысла; с другой стороны, такой язык оказывает деформирующее воздействие, поскольку оперируя исключительно им, учитель предопределяет соответствующий уровень своего мышления [19].

Нарушение профессиональных представлений педагога об учащихся ведет к свертыванию процесса общения, неумению сотрудничать, конфликтности, что снижает эффективность, продуктивность деятельности или разрушает взаимоотношение, отношения, здоровье, благополучие и т. п. Одним из наиболее выраженных проявлений деформаций образа выступает сугубо формальный, функциональный подход к окружающим. В подобных случаях, считает С. П. Безносов, «профессионал» не относится к объекту, т. е. другому человеку как к личности, индивидуальности во всей полноте ее проявлений, а рассматривает его лишь в какой-то одной плоскости: ученик, пациент, клиент, штатная единица, правонарушитель и т. д. [3]

Поэтому педагог не учит ученика, а только «подтягивает его по математике», рассматривает людей в неформальной обстановке лишь как нуждающихся в его знаниях. При этом ухудшается социально-психологический климат в коллективе, замедляется развитие самой личности, возникают различные психологические барьеры. Личный жизненный опыт педагога, составляющий его профессиональное богатство и опору, становится барьером для восприятия нового. Человек заранее

уверен, что ему ничего нового не сообщат, а с работой он и так справляется, поэтому информация не воспринимается.

Не замечая в ученике личность, педагог занимает авторитарную позицию во взаимодействии с ним, что проявляется в безапелляционности, консервативности, закрытости в общении, оценочности суждений, которые, как правило, переходят в черты характера и находят свое отражение в познавательных процессах. В результате, отмечает Е. Н. Смоленская, учителя иногда не только не способствуют творческому развитию ребенка, но и сами становятся невосприимчивыми к новому опыту, неспособными к творческому, нестандартному решению проблемных ситуаций [28]. У таких учителей можно наблюдать чрезмерную выраженность этих черт и их сочетаний как крайний вариант нормы, т. е. в качестве акцентуации характера.

Отрицательная трансформация профессиональных представлений об объекте деятельности у учителей не только вызывает неэффективные формы общения, но и ведет к формированию профессиональных деформаций в сфере взаимодействия. Феноменология данного вида деформаций представлена следующими видами.

- *Монологизм.*

Это угасание способности к диалогу, не как к обмену «дежурными репликами», а как к взаимобмену и взаимообогащению личностными смыслами, как к проникновению во внутренний мир партнера по общению и отражению в нем своего внутреннего мира. Вместе с тем, понимая ограниченность монолога, педагоги прибегают к имитации диалога, к псевдиалогу, порой не замечая того, что это именно имитация. В качестве показателей псевдиалога выступают: во-первых, знание и проговаривание собеседником того, что от него хочет услышать субъект; во-вторых, оценивание высказываний собеседника на основе их соотношения с «эталонным ответом»; в-третьих, обилие речевых штампов при отсутствии или дефиците неповторимых индивидуальных оттенков [19].

- *Потеря способности удивляться.*

За время своей работы педагоги сталкиваются с различными житейскими ситуациями, общаются с большим количеством людей. Нормальной реакцией является владение этим потоком информации: ограничение восприятия, построение типологий, что накладывает отпечаток как на профессиональную деятельность, так и на личную жизнь специалиста. В результате, встречая что-либо новое на своем жизненном пути, педагог редко удивляется, поскольку это для него не является новым, с этим или подобным этому он уже встречался. Окружающая жизнь наблюдается сквозь координатную сетку классификаций. Наличие подобной деформации у субъекта, как правило, вызывает у него еще одно негативное изменение взаимодействия — снижение эмоциональной отдачи [29].

- *Слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности.*

В данном случае педагог не считает для себя необходимым или почему-то не заинтересован проявлять сочувствие и сопереживание ученику, что

стимулирует развитие безразличия, равнодушия, душевной черствости. Это может быть вызвано тем, что система самооценок учителя поддерживается материальными или позиционными достижениями, а альтруистическая эмоциональная отдача для него ничего не значит; он не нуждается в ней, не испытывает от нее удовлетворения. Для педагога с альтруистическими ценностями важно помогать и сочувствовать другим; утрата эмоциональности в общении — показатель нравственных потерь, утраты человечности.

• *Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование.*

Субъект не ощущает различий между ослабленным проявлением эмоций (при взаимодействии обнаруживается весьма бедный репертуар с невысокой интенсивностью) и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием (ограничение эмоциональной отдачи, действие по принципу «хочу или не хочу»: сочувствие — уделяю ему внимание, будет настроение — откликнуться на его состояние и потребности). Сопровождается ощущением невозможности сопереживать, эмоционально помогать субъектам деятельности, увеличением резкости и раздражительности. Внешне это выглядит как эмоциональная черствость, неучетливость, равнодушие [5].

• *Симптом «эмоционального дефицита».*

Выражается в нежелании или невозможности эмоционально помогать объектам профессиональной деятельности; нежелании войти в их положение, соучаствовать, сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать к интеллектуальной, волевой и нравственной отдаче. Усиление данной деформации и более осложненная ее форма заключаются в редком проявлении положительных эмоций и частом — отрицательных (резкость, грубость, раздражительность, обиды, капризы) [7].

Такое перенесение вначале осуществляется подсознательно, а в дальнейшем имеет тенденцию к автоматизму. Характерным признаком является «прилипание» к сотруднику отдельных элементов образа жизни объекта деятельности, изменения в речи. Последнее выражается в обеднении лексики, увеличении специальных терминов и выражений, тотальной жаргонизации.

• *Симптом «расширения сферы экономики эмоций».*

Данная деформация проявляется за пределами профессиональной области (в общении с родными, друзьями и знакомыми). Избыток контактов на работе приводит к отсутствию желания общаться с близкими людьми. И в профессиональной деятельности и вне нее человек держится соответственно нормативам и обязанностям. Именно домашние становятся первой жертвой деформаций общения: дома человек замыкается или «рычит» супруга и детей. Данный симптом, связанный с пресыщением человеческими контактами, назван В. В. Бойко симптомом «отравления людьми» [5].

• *Симптом «эмоционально-нравственной дезориентации».*

Проявляется в агрессивном самооправдании, защите своей линии поведения при отсутствии

должного эмоционального отношения к объекту воздействия. Деформация сопровождается вербальной защитой: «это не тот случай, чтобы переживать»; «такие люди не заслуживают доброго отношения»; «таким нельзя сочувствовать»; «почему я должен за всех волноваться». Очевидно, что педагог не имеет морального права делить учеников на «хороших» и «плохих»; не должен решать их проблемы на свое усмотрение, руководствуясь личными предпочтениями. Проявления эмоционально-нравственной дезориентации вызывают справедливое возмущение, осуждение.

• *Предвзятое отношение к объекту профессиональной деятельности.*

В его основе лежит своеобразный профессиональный стереотип объекта, постепенно складывающийся у субъекта. Для этого стереотипа показательны высокая устойчивость и схематизм, отрицательная эмоциональная окраска. Приобретая в конечном итоге характер осознанной установки-убеждения, он функционирует по логике самоподкрепления: как закономерное принимается все, что подтверждает стереотип, и отбрасывается как случайное все иное [17].

• *Профессиональный цинизм.*

Обилие различных сложных, в том числе и тяжелых жизненных ситуаций, с которыми встречается педагог, взаимодействуя с объектом деятельности, развивает способность к «невовлечению» в их переживание, а точнее — способность отстраненно к ним относиться. Такой взгляд со стороны освобождает эти ситуации от эмоционального груза и позволяет выполнять с ними разные манипуляции, например, помещать их в другой контекст, наполнять другим эмоциональным содержанием (иногда очень веселым). Одни полагают, что это цинизм, подразумевая нечто неприемлемое для «воспитанного человека», другие считают защитной реакцией, третьи — эффективной социальной стратегией, позволяющей «проще относиться к жизни» [14].

• *Симптом «личностной отстраненности», или деперсонализация.*

Это полная или частичная утрата интереса к человеку — субъекту профессионального действия; партнер по общению воспринимается как неодушевленный предмет, как объект для манипуляций, тяготящий своими проблемами, потребностями, присутствием, фактом существования. При данной деформации субъект демонстрирует равнодушное и даже негативное отношение к объектам взаимодействия, повышение негативизма, циничности установок и чувств по отношению к ним. Возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом раздражении, которое со временем прорывается наружу и приводит к конфликтам.

В результате работа с людьми кажется неинтересной, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности, поэтому контакты становятся формальными, обезличенными [6].

Деперсонализация связана с другими компонентами профессиональных деформаций: дегуманизацией как тенденцией развивать негативное

отношение к клиентам (один из компонентов симптомокомплекса эмоционального выгорания); стереотипизацией личностной установки; стандартизацией общения; агрессивными тенденциями; неспособностью улавливать разницу между экономичным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием и проч.

• *Эффект «упоения властью».*

Заключается в том, что лица, имеющие возможность влиять, могут достичь рубежа, когда они перестают чувствовать ограничения по использованию этой власти, что порождает чувство вседозволенности. В поведении педагога при подобной деформации наблюдается ригидность, консерватизм, нежелание прислушаться к мнению окружающих, вести дискуссию, поощрять инициативу. Разрушительный характер общения педагога, опирающегося на такой директивный стиль взаимодействия, проявляется в администрировании и психологическом подавлении учащихся, подчинении их своей воле, стремлении не дать им раскрыться как личности. В результате учащиеся уклоняются от выполнения навязанных заданий, снижается эффективность образовательного процесса.

• *Авторитарность.*

Типична для многих преподавателей в связи с тем, что учитель должен четко управлять классом. Излишняя авторитарность замедляет становление коллектива и активизирует развитие у школьников неправильной самооценки, прививает культ силы, способствует формированию невроза, вызывает неадекватный уровень притязаний в общении с окружающими людьми. Более того, доминирование авторитарных методов в общении с учащимися, по мнению В.В. Шпалинского, приводит к искаженному пониманию ценностей, к высокой оценке таких качеств и «талентов» личности, как умения «выходить сухим из воды», «использовать других для выполнения того, что должен сделать сам», «заставить других беспрекословно подчиняться» и т.п. Учителя рассматривают конкретного ученика только как «типичного представителя» той или иной группы, абстрагируясь от его индивидуальных особенностей и снижая тем самым эффективность воздействия на него [31].

• *Повышенная агрессивность.*

Как считает Е.В. Улыбина, она также очень часто сопровождает взаимоотношения педагогов. Действительно, учителя обладают большими возможностями проявления жестокости и, как свидетельствуют попадающие в печать сведения и статистика школьных неврозов, эти возможности используют [30]. Это может быть связано с гендерным составом учительских коллективов. Как известно, педагогический коллектив любого образовательного учреждения составляют в основном женщины. Они усвоили и пропагандируют мужскую (исторически сложившуюся) систему образования и воспитания, которая почти исключительно связана со словесными (вербальными) формами воздействия на детей и мужскими формами поведения (агрессивностью, властью, жестокостью и т.п.). Использование мужского языка и образов

поведения приводит к тому, что педагоги-женщины утрачивают женскую идентичность, а это отрицательно влияет как на самих воспитательниц, так и на половую самоидентификацию детей.

Особенно неадекватность представлений об объекте проявляется при взаимодействии педагогов с детьми, требующими повышенного внимания. Т.Е. Майорова доказывает, что агрессия учителей гораздо чаще направлена на делинквентных учащихся, взаимодействие с которыми вызывает сложности, затруднения, является неприятным, в общем, вызывает негативные эмоциональные реакции. Можно сказать, что в этом случае образ «ученика», нуждающегося в помощи, подменяется образом «врага», что обнаруживается на разных уровнях — от вербальной агрессии до физической, и связано с «карательным» педагогическим воздействием, насмешками, угрозами, навешиванием «ярлыков», грубостью [16].

• *Двойная мораль.*

Как деформация взаимодействия проявляется в принципиальном расхождении проповедуемых субъектом теоретических воззрений и практических реалий. Педагогическая профессия, подобно другим из группы «человек — человек», содержит потенциальный диссонанс между поведенческими реакциями, сложившимися у субъекта, и теми формами поведения, которые предлагаются им (и иногда даже навязываются как профессионалом) обучающимся и их родителям. Проблема становится очевидной, когда от педагога требуют гуманного субъектного отношения с детьми, а к нему самому относятся как к пассивному объекту. Вербальное оперирование культурными образцами поведения создает психологическую защиту, находят «гуманные» оправдания любым безнравственным поступкам. Реальное поведение, не соответствующее высоким идеалам, может быть оправдано фразами: «я делаю это для его же блага», «потом вспомнят меня добрым словом» в отношении учеников и родителей или «могу я хоть иногда расслабиться», «с кем не бывает» в отношении собственных поступков или действий коллег.

Раздвоение морали постепенно может привести к углублению профессиональных деформаций, образованию двойных стереотипов поведения («для своих» и «для чужих»), проявлению феномена «маски» и, вполне вероятно, раздвоению личности.

• *Коммуникативные барьеры.*

Подобные деформации взаимодействия, мешающие коммуникации, затрудняющие общение, могут быть вызваны различными причинами, ведущими к изменению представлений педагога об объекте его деятельности. Так, например, под барьером «ореола» понимается специфическая установка на направленное приписывание воспринимаемому объекту (ученику, явлению) определенных качеств, ведущая к формированию устойчивого образа, которым педагог пользуется как известным штампом в сходных ситуациях.

Р.С. Арефьев в исследовании, посвященном самопроектированию коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза, приводит типовой набор коммуникативных барьеров. К ним

он причисляет такие по сути коммуникативные деформации, как:

- ограниченное видение ситуации;
- статичность восприятия личности учащегося, ситуации общения;
- неадекватное восприятие ролевых позиций;
- стереотипизированность восприятия;
- неадекватное восприятие ролевых позиций и др. [2]

Разнообразие рассмотренных деформаций взаимодействия субъекта с объектом деятельности требует более действенного отношения к проблеме адекватности построения образа объекта деятельности. Конечно, нельзя отрицать, что опытный педагог легко выходит из трудных ситуаций... но что испытывает объект? Происходит ли развитие его личности или идет речь о ее подавлении?

В профессиональных представлениях педагога ученик должен перестать быть лишь объектом деятельности, а получить право иметь собственное мнение, небезразличное для учителя. Любые позитивные усилия педагога, его готовность понять и выслушать учеников не только как обязанных «выучить» его дисциплину, но и как людей, находит непосредственный отклик у детей. На уважение к ним они готовы ответить любовью. Ученик из объекта, наполняемого знаниями, превращается в младшего партнера по общему делу учения. Впрочем, и в этом случае эффективность

профессиональной педагогической деятельности весьма существенно зависит от полноты и точности представлений учителя об ученике. А педагога, когда представления об ученике не подкрепляются его реальным поведением, как правило, пытаются изменить поведение ученика, т.е. его самого, но отнюдь не свои представления о нем и о том, каким должно быть его поведение. Иначе говоря, образ объекта воздействия оказывается гораздо менее динамичным, чем способы воздействия на него.

Во многом исправить положение помогает целенаправленное наблюдение, в ходе которого развивается и обогащается образ, что способствует регуляции деятельности. В процессе обновления и конкретизации образа накапливается и как бы запасается впрок информация об объекте деятельности, средствах, способах и условиях взаимодействия с ним. Данные сведения могут длительное время не использоваться, но в затруднительной или нестандартной ситуации они окажутся крайне необходимыми. Одним из наиболее значимых качеств профессионала является профессиональная наблюдательность, позволяющая ему перманентно уточнять, корректировать представление об объекте его деятельности. Для развития этого навыка требуются специальные коррекционные занятия как со студентами — будущими педагогами, так и с опытными преподавателями.

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2005. 303 с.
2. Арефьев Р. С. Формирование готовности к самопроектированию коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Сочи: СГУ, 2004. 190 с.
3. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
4. Бодалев А. А. Личность и общение // Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 326 с.
5. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь, 1996. 346 с.
6. Буданов А. В. Работа с сотрудниками ОВД по профилактике профессиональной деформации. М.: ГУВД г. Москвы, 1992. 62 с.
7. Василюк Ф. Е. Психология переживания. М.: Изд-во Московского университета, 1984. 200 с.
8. Вербова К. В., Кондратьева С. В. Психология труда и личности учителя. Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 1991. 81 с.
9. Владимиров М. Б. Трансформация массового сознания под воздействием СМИ. М.: Наука, 2010. 315 с.
10. Врзашовский С. Г. Социально-педагогические проблемы послевузовского образования молодых учителей // Взаимосвязь теории и практики в процессе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров: Сб. науч. трудов / под ред. Ю. Н. Кулюткина. М.: АПН СССР, 1990. 102 с.
11. Елфимова Н. В. Причины деформации межличностного взаимодействия в образовательной среде // Фундаментальные исследования. 2012. № 11 (97). С. 1368–1372 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rae.ru/fs/pdf/2012/11-6/30800.pdf> (дата обращения: 18.04.2015).
12. Ершов А. А. Взгляд психолога на активность человека. М.: Луч, 1991. 159 с.
13. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: МГУ, 1995. 224 с.
14. Кравченко А. И. Психология и педагогика. М.: Инфра-М, 2008. 400 с.
15. Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–65.
16. Майорова Т. Е. Формирование конфликтной компетентности педагогов, имеющих профессиональную деформацию: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 23 с.
17. Медведев В. С. Профессиональная деформация личности как проблема органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 1996. Вып. № 1 (3). С. 15–17.
18. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 28–38.
19. Москвина Н. Б. Педагогическое обеспечение трансформации риска личностно-профессиональных деформаций учителей в ресурс развития. Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2005. 346 с.

20. Панферов В. Н. К проблеме форм проявления психического // Интегративный подход в психологии: сб. научных статей. СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. С. 5–14.
21. Песков В. П. Особенности структуры представлений и ее формирование у детей школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2005. 22 с.
22. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 416 с.
23. Резник Л. И. Индивидуальное семантическое пространство как ведущий компонент социально-перцептивных способностей (на материале учителей физкультуры): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ульяновск: УПИ, 1992. 20 с.
24. Рогов Е. И. Особенности представлений психологов об объекте своей деятельности // Известия Южного федерального университета. Серия: Педагогические науки. 2008. № 3. С. 145–162.
25. Розов Г. А. Понимание классным руководителем личности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев: Научно-исследовательский институт психологии УССР, 1981. 24 с.
26. Серкин В. П. Методы психосемантики. М.: Аспект Пресс, 2004. 207 с.
27. Ситников В. Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. СПб.: Химиздат, 2001. 288 с.
28. Смоленская Е. Н. О системе психокоррекционной работы с учителями // Проблемы обновления содержания общего образования. Ростов н/Д., 1992. Вып. 3. С. 57–59.
29. Трунов Д. Г. Основы психотерапии: современные направления неклинической психотерапии: Учеб. пособие. Пермь: ПГНИУ, 2011. 144 с.
30. Улыбина Е. В. Проблемы агрессии учителя-профессионала // Становление личности учителя-профессионала: проблемы и перспективы. Ставрополь: СГПИ, 1993. Разд. 2. С. 75–76.
31. Шпалинский В. В. Психолого-педагогические основы изучения личности и коллектива: Учеб. пособие. Днепропетровск: Днепропетровский гос. ун-т, 1991. 91 с.
32. Щепанская Т. Б. Антропология профессий // Журнал социологии и социальной антропологии. 2003. Т. VI, № 1 (21). С. 139–161.

References

1. Andreyeva G. M. *Psikhologiya sotsialnogo poznaniya* [Psychology of social cognition]. Moscow: Aspekt Press Publ., 2005. 303 p. (In Russian).
2. Arefyev R. S. *Formirovaniye gotovnosti k samoproektirovaniyu kommunikativnoy kompetentnosti u studentov pedagogicheskogo vuza: Dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of readiness for self-design of communicative competence in students of pedagogical university. Cand.Sc. (Psychology) dissertation]. Sochi: Sochi State University for Tourism and Recreation Publ., 2004. 190 p. (In Russian).
3. Beznosov S. P. *Professionalnaya deformatsiya lichnosti* [Professional deformation of personality]. St. Petersburg: Rech Publ., 2004. 272 p. (In Russian).
4. Bodalev A. A. *Lichnost i obshcheniye* [Personality and communication]. Moscow: International Pedagogical Academy Publ., 1995. 326 p. (In Russian).
5. Boyko V. V. *Energiya emotsiy v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh* [Energy of emotions in communication: a view at self and others]. Moscow: Filin Publ., 1996. 472 p. (In Russian).
6. Budanov A. V. *Rabota s sotrudnikami OVD po profilaktike professionalnoy deformatsii* [Working with the staff members of the internal affairs on the prevention of professional deformation]. Moscow: Main Department of Internal Affairs of the City of Moscow Publ., 1992. 62 p. (In Russian).
7. Vasilyuk F. Ye. *Psikhologiya perezhivaniy* [Psychology of emotions]. Moscow: Moscow University Publ., 1984. 200 p. (In Russian).
8. Verbova K. V. *Psikhologiya truda i lichnosti uchitelya* [Psychology of labour and personality of a teacher]. Grodno: Yanka Kupala State University of Grodno Publ., 1991. 81 p. (In Russian).
9. Vladimirova M. B. *Transformatsiya massovogo soznaniya pod vozdeystviyem SMI* [Transformation of mass consciousness under the influence of mass media]. Moscow: Nauka Publ., 2010. 315 p. (In Russian).
10. Vershlovskiy S. G. *Sotsialno-pedagogicheskiye problemy poslevuzovskogo obrazovaniya molodykh uchiteley* [Social and pedagogical problems of postgraduate education of young teachers]. *Vzaimosvyaz teorii i praktiki v protsesse podgotovki i povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov: sbornik nauchnykh trudov* [The relation of theory and practice in the process of training and qualification enhancement of pedagogical staff: collection of scientific papers]. Kulyutkina Yu. M. (ed.). Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the USSR Publ., 1990. 102 p. (In Russian).
11. Yelfimova N. V. *Prichiny deformatsii mezhlichnostnogo vzaimodeystviya v obrazovatelnoy srede* [Causes of deformation of interpersonal interaction in educational environment]. *Fundamentalnye isledovaniya — Fundamental Studies*, 2012, 11 (97), pp.1368–1372 (in Russian). Available at: <http://rae.ru/fs/pdf/2012/11-6/30800.pdf> (accessed 04.12.2015).
12. Yerшов A. A. *Vzglyad psikhologa na aktivnost cheloveka* [Psychologist's view on human activity]. Moscow: Luch Publ., 1991. 159 p. (In Russian).
13. Klimov Ye. A. *Obraz mira v raznotipnykh professiyakh* [The image of the world in diverse professions]. Moscow: Moscow University Publ., 1995. 224 p. (In Russian).
14. Kravchenko A. I. *Psikhologiya i pedagogika* [Psychology and pedagogy]. Moscow: Infra-M Publ., 2008. 400 p. (In Russian).
15. Leontyev D. A. *Professionalnoye samoopredeleniye kak postroyeniye obrazov vozmozhnogo budushchego* [Professional self-determination as the construction of images of possible future]. *Voprosy psichologii*, 2001, 1, pp. 57–65 (in Russian).

16. Mayrova T. Ye. *Formirovaniye konfliktnoy kompetentnosti pedagogov, imeyushchikh professionalnyuyu deformatsiyu: Avtoref. dis.... kand. psikhol. nauk* [Formation of the conflict competence of teachers with professional deformation: Cand.Sc. (Psychology) dissertation abstract]. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University Publ., 2009. 23 p. (In Russian).
17. Medvedev V. S. Professionalnaya deformatsiya lichnosti kak problema organov vnutrennikh del [Professional deformation of personality as a problem of internal affairs agencies]. *Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh — Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies*, 1996, 1 (3), pp. 15–17 (in Russian).
18. Mitina L. M. Lichnostnoye i professionalnoye razvitiye cheloveka v novykh sotsialno-ekonomicheskikh usloviyakh [Personal and professional development of a man in the new social and economic conditions]. *Voprosy psikhologii*, 1997, 4, pp. 28–38 (in Russian).
19. Moskvina N. B. *Pedagogicheskoye obespecheniye transformatsii riska lichnostno-professionalnykh deformatsiy uchiteley v resurs razvitiya* [Pedagogical support to the transformation of teachers' personal and professional deformations risk into the resource of development]. Khabarovsk: Khabarovsk State Pedagogical University Publ., 2005. 346 p. (In Russian).
20. Panferov V. N. K probleme form proyavleniya psikhicheskogo [On the problem of forms of manifestation of mental]. In: *Integrativnyy podkhod v psikhologii: sbornik nauchnykh statey* [Integrative approach in psychology: collection of scientific papers]. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University Publ., 2003, pp. 5–14 (in Russian).
21. Peskov V. P. *Osobennosti struktury predstavleniy i eye formirovaniye u detey shkolnogo vozrasta: Avtoref. dis.... kand. psikhol. nauk* [Features of the structure of views and its formation in school children: Cand.Sc. (Psychology) dissertation abstract]. Irkutsk: Irkutsk State Pedagogical University Publ., 2005. 22 p. (In Russian).
22. Rean A. A., Kolominskiy Ya. L. *Sotsialnaya pedagogicheskaya psikhologiya* [Social pedagogical psychology]. St. Petersburg: Piter Publ., 2000. 416 p. (In Russian).
23. Reznik L. I. *Individualnoye semanticheskoye prostranstvo kak vedushchiy komponent sotsialno-pertseptivnykh sposobnostey (na materiale uchiteley fizkultury): Avtoref. dis.... kand. psikhol. nauk* [Individual semantic space as a leading component of social and perceptual abilities (based on the materials of physical education teachers): Cand.Sc. (Psychology) dissertation abstract] Ulyanovsk: Ulyanovsk State Pedagogical University Publ., 1992. 20 p. (In Russian).
24. Rogov Ye. I. Osobennosti predstavleniy psikhologov ob obyekte svoey deyatelnosti [Features of psychologists' views on the object of their activity]. *Proceedings of South Federal University: Pedagogical Sciences*, 2008, 3, pp. 145–162 (in Russian).
25. Rozov G. A. *Ponimaniye klassnym rukovoditelem lichnosti starsheklassnikov: Avtoref. dis.... kand. psikhol. nauk* [Understanding the personality of senior school students by the class teacher: Cand.Sc. (Psychology) dissertation abstract]. Kyiv: Scientific and Research Institute of Psychology of the Ukrainian Soviet Socialistic Republic Publ., 1981. 24 p. (In Russian).
26. Serkin V. P. *Metody psikhosemantiki* [Methods of psychosemantics]. Moscow: Aspekt Press Publ., 2004. 207 p. (In Russian).
27. Sitnikov V. L. *Obraz rebenka v soznanii detey i vzroslykh* [The image of a child in the minds of children and parents]. St. Petersburg: Khimizdat Publ., 2001. 288 p. (In Russian).
28. Smolenskaya Ye. N. O sisteme psikhokorreksionnoy raboty s uchitelyami [On the system of psycho-correctional work with teachers]. In: *Problemy obnovleniya soderzhaniya obshchego obrazovaniya* [Problems of updating the contents of general education]. Iss. 3. Rostov-on-Don, 1992, pp. 57–59 (in Russian).
29. Trunov D. G. *Osnovy psikhoterapii: sovremennyye napravleniya neklinicheskoy psikhoterapii* [Foundations of psychotherapy: modern trends in non-clinical psychotherapy]. Perm: Perm State University Publ., 2011. 144 p. (In Russian).
30. Ulybina Ye. B. Problemy agressii uchitelya-professionala [Problems of aggression in a professional teacher]. In: *Stanovleniye lichnosti uchitelya-professionala: problemy i perspektivy. Razdel 2.* [The formation of personality of a professional teacher: problems and prospects. Section 2]. Stavropol: Stavropol State Pedagogical Institute Publ., 1993, pp. 75–76 (in Russian).
31. Shpalinskiy V. V. *Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy izucheniya lichnosti i kollektiva* [Psychological and pedagogical foundations of studying personality and collective] Dnipropetrovsk: Dnipropetrovsk State University Publ., 1991. 91 p. (In Russian).
32. Shchepanskaya T. B. Antropologiya professiy [Anthropology of professions]. *The Journal of Sociology and Social Anthropology*, 2003, vol. IV, 1 (21), pp. 139–161 (in Russian).