

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

І. А. Лебедєва

Донецький Національний технічний університет

Система української освіти на сучасному етапі розвитку суспільства підлягає істотним змінам, пов'язаним із соціальною трансформацією. Але успішність будь – яких реформ в освіті вирішальним чином залежить від їх конкретного виконавця – шкільного вчителя, від рівня його професійної компетентності, зокрема, від її особистісної складової. Остання характеризує володіння способами самовияву та саморозвитку, засобами протистояння професійній деформації.

Питання, що стосуються взаємовпливу професійної діяльності й індивідуальних особливостей спеціаліста, протягом останніх десятиліть приваблювали увагу й обговорювалися у працях вітчизняних і зарубіжних психологів – Б. Г. Ананьєва, С. Б. Братуся, Є. О. Климова, Л. Ф. Обухової, З. Фрейда, Е. Еріксона, А. Адлера та інших, які дійшли висновку про те, що характеристики особистості спеціаліста можуть в тій чи іншій мірі обумовлювати його професійне становлення. У свою чергу, виконання професійної діяльності викликає певні особистісні зміни, у тому числі розвиток професійної деформації. Професійні деформації найбільш притаманні діяльності представників тих професій, які працюють з людьми – лікарі, педагоги, психологи.

Наукова і практична актуальність проблеми дослідження професійної деформацій вчителів полягає у тому, що сучасне суспільство зацікавлене у збереженні здоров'я, полегшенні адаптації до існуючих реалій сьогодення, забезпеченні умов для творчої самореалізації педагогічних працівників. З огляду на це постає завдання теоретичного осмислення зазначеної

проблеми, виділення тих її аспектів, які безпосередньо стосуються професійних деформацій вчителів у цілому, та, зокрема, вчителів математики.

Багаторічний досвід роботи з вчителями на курсах підвищення кваліфікації, дані анкетування, соціологічних опитувань, інтерв'ю, бесід, тестування свідчать про те, що справжніх професіоналів в середовищі вчителів математики недостатньо, а дійсність потребує високого професіоналізму вчителя математики, що має стати нормою в повсякденній педагогічній практиці.

На жаль, значна кількість вчителів, після професійної адаптації і набуття необхідного мінімуму знань, вмінь і навичок педагогічної діяльності, залишається на певному етапі професійного розвитку, займає проміжне місце між дилетантами і висококваліфікованими фахівцями.

За даними С. М. Редліха, що отримані на прикладі вчителів фізико - математичного профілю, спеціаліст, який починає працювати, досягає в ході соціально – професійної адаптації рівня середнього вчителя приблизно за три роки. [13] В подальшому інтенсивність професійного розвитку вчителів, як правило, різко знижується. Багато хто так і залишається на рівні „середнього” вчителя, який не мотивований удосконалювати власну професійну компетентність.

Однією з найбільш вагомих причин, що пояснює такий стан справ, на нашу думку, є деформуючий вплив педагогічної професії.

Згідно з дослідженнями А. Адлера, процес професіоналізації може відбуватися як конструктивним, так і деструктивним шляхом. [1] Деструктивне оволодіння професією викликає негативні зміни особистості, жорстку ролеву поведінку, що обумовлює професійну деформацію. З цього приводу академік А. Л. Свенціцький вказує: „...професійні стереотипи дій, відносин, стають настільки характерними для людини, що вона не у змозі в

інших соціальних ролях вийти за межі стереотипу, що склався, змінити свою поведінку відповідно до нових умов”. [17, с. 91]

Аналізуючи феномен професійної деформації с позиції ролевої теорії особистості, Р. М. Грановська, виділила два аспекти професійної деформації: перший – помилкове уявлення про можливості успішної діяльності на основі накопичених стереотипів без придбання нових знань; другий – розповсюдження профзвичок на позапрофесійні сфери життя. [4, с. 404 - 405]

Сутність професійної деформації, за думкою С. П. Безносова, полягає у тому, що „...під впливом виконання професійної ролі у людини змінюються ті чи інші властивості особистості, утворюється професійний тип особистості, який проявляється і поза професійною сферою ”.[2, с. 185] Витоками професійної деформації слугують особливості протікання процесів професійної адаптації у кожному конкретному випадку. Залучення людини до професійної діяльності неминуче призводить до зміни структури її особистості: посилюються якості, що сприяють успішній діяльності, пригнічуються якості, що врівноважують структуру й не приймають участі в процесі професійного становлення.

Кожній професії притаманний власний спектр деформацій, до ознак якої відносяться або порушення в діяльності (посадові провini, порушення дисципліни, соціальних, морально – етичних норм, тощо), або професійні зміни особистості, які не відповідають нормам професійної етики і деонтології. Деформації порушують цілісність особистості вчителя, зашкоджують ефективній педагогічній діяльності.

У науковій літературі пропонується ряд класифікацій професійних деформацій. Їх прийнято поділяти за такими ознаками: соціальні відхилення (правові, морально – етичні, психологічні); деструктивна (делінквентна) поведінка; критерії позитивної або негативної модальності деформації; ступінь психологічних ушкоджень особистості (глобальні -

часткові); рівень деформованості (глобальна або парціальна деформація); ступінь усталеності (випадкова або закономірна деформація); ступінь вияву (чіткі – акцентуаційні); об'єкти психіки, що піддалися деформаційним змінам тощо. [2, с. 235 – 238, 251]

Ґрунтуючись на позиціях вказаних авторів, під професійною деформацією вчителя математики в даній статті будемо розуміти деструктивні зміни його особистості під впливом виконання професійної діяльності, і, як наслідок, різні види станів професійно - педагогічної кваліфікації, перешкоджаючі успішному виконанню професійних функцій.

За думкою психологів, професія вчителя відноситься до тих, що найбільшим чином деформують особистість. Серед розмаїття вагомих причин, які це пояснюють, дослідники виділяють не лише високу емоційну навантаженість і напруженість праці вчителя, але і низку факторів соціального походження: падіння престижу професії, відносну низьку оплату праці, соціальну незахищеність. [3; 7; 11; 14; 16; 18]

У професійному функціонуванні вчителя Л. М Мітіна пропонує виділяти стадії адаптації, становлення і стагнації. [11, с. 143] Якщо на стадії професійної адаптації вчитель – початківець переймає, асимілює чужий досвід, то на стадії професійного становлення, маючи вже певною мірою сформований індивідуальний стиль діяльності, професійні знання і навички, пристосовується до вимог керівництва і оточуючої спільноти. Стадію професійної стагнації автор характеризує як період канонізації і універсалізації накопиченого досвіду. На даній стадії вже часто спостерігається зниження професійної активності, проявляються ознаки деформуючого впливу професії.

Зміст структури професійної діяльності змінюється у відповідності до особистісного розвитку фахівця. Серед причин, які гальмують професійний розвиток, А. К. Маркова називає: вікові зміни, що пов'язані зі

старінням; професійні деформації, професійну втому, монотонію, тривалу психічну напруженість; кризи професійного розвитку. [10, с. 151 - 156]

У праці Е. Ф. Зейера досконало проаналізовані кризи професійного розвитку особистості: нормативні, які з'являються при переході до наступної стадії професіоналізації; ненормативні, що з'являються під дією психотравмуючих факторів, несприятливих обставин. Ймовірність виникнення деформацій найбільш висока в періоди професійних криз. Вихід із кризи може відбуватися як конструктивним, так і деструктивним шляхом. При конструктивному виході із кризи особистість долає негативні, професійно небажані якості; при деструктивному виході дані якості посилюються. [6, с. 209 - 228] Це актуалізує проблему попередження гострих кризових станів в особисто – психологічному розвитку вчителя, зокрема, засобами післядипломної освіти педагогів.

Згідно класифікації Є. І. Рогова, який спеціально досліджував деформуючий вплив педагогічної професії, серед професійних деформацій вчителів можливо виділити загальнопедагогічні, типологічні, предметні та індивідуальні. [15, с. 341 - 343]

Загальнопедагогічні деформації характеризують особистісні зміни, що притаманні, в деякій мірі, всім, хто професійно займається педагогічною діяльністю.

Особливості індивідуального стилю вчителя, за думкою Є. І. Рогова, значно впливають на появлення в процесі діяльності певних негативних особистісних змін. Виокремлюючи в якості критеріїв типологізації стилів педагогічної діяльності такі параметри, як: товарицькість, доброта, зовнішня привабливість, висока моральність, високий інтелект, загальна культура, автор пропонує розглядати чотири основних типа вчителів: „комунікатор”, „просвітник”, „предметник” і „інтелігент”. [15, с. 111 - 131] *Типологічні* зміни обумовлені „... злиттям особистісних особливостей

з відповідними структурами функціональної побудови педагогічної діяльності в цілісні поведінкові комплекси”. [15, с. 341 - 342]

Специфіка предмета, який викладає вчитель, накладає певний відбиток на його особистість, що сприяє виникненню *предметної деформації*. Даний вид професійних деформацій отримав достатньо широке розповсюдження і проявляється, перш за все, в розгляді вчителем всього і всіх лише крізь призму знання свого предмету. В середовищі вчителів математики ми багато разів зустрічались з такою ситуацією, коли учень практично не сприймається як особистість, оцінюється лише з позиції успішності з предмету, і ніякі досягнення в інших сферах знань, ніякі позитивні людські якості не беруться до уваги. Внаслідок цього, розвиваються такі професійні відхилення вчителів, як: категорична оціночність суджень; хронічна повчальність; ярко виявлений егоцентризм; авторитарність у стосунках з учнями.

Індивідуальні деформації, в першу чергу, обумовлюють спрямованість особистості вчителя і залежать не тільки від процесу діяльності. Механізм їх виникнення набагато складніший і зумовлений факторами, які не відносяться до професійної сфери. Падіння престижу професії вчителя спричиняє появу в школах значної кількості спеціалістів, вибір професії для яких не був свідомим. Такі педагоги з самого початку несприйнятливі до професійного розвитку, відчувають незадоволення власною діяльністю.

Невдала професійна біографія може й не торкатися особистості вчителя. В цьому випадку спостерігається низький рівень вимог в професії, перенесення активності в інші сфери життя (наприклад, зосередження на сім'ї). Професійна діяльність у таких випадках сприймається як достатньо неприємна необхідність.

Найбільш поширеною є інша ситуація: неможливість ідентифікуватися з професією проявляється в підвищеній конфліктності,

агресивності. Невідповідність особистих намагань і реальних досягнень призводить до незадоволеності життям. Причину такого становища справ „невдахи” схильні вбачити у відсутності відповідної організації діяльності, у непомірних вимогах, упередженому ставленні керівництва тощо.

З огляду на викладене доцільно звернутися до результатів анкетування, у якому респондентами виступали вчителі математики. [9] Серед причин, що зашкоджують успішній праці, 85 % опитуваних вказали на небажання учнів вчитися. Жоден не звернув увагу на можливість власних помилок в даній ситуації, на те, що сформувати інтерес до свого предмету має, перш за все, вчитель. Незадоволення впливає в конфлікти з колегами, з керівництвом, з учнями, переноситься на позапрофесійні сфери життя і, в підсумку, призводить до деформації. Згідно емпіричним даним О. В. Юрченко, деформація в цьому випадку, може мати пластичну, пружну або жорстку форми і проявлятися на п'яти основних рівнях: „професійне домінування”, ”неусвідомлена некомпетентність”, „неадекватне сприйняття себе в професійній діяльності”, „професійна індиферентність”, „агресія”. [18]

Специфіка праці, умови життєдіяльності, властивості особистості вчителя далеко не завжди призводять до виникнення професійної деформації. В дисертації О. В. Іванової розглядаються у контексті схильності до деформації наступні особливості: високий рівень психічної ригідності, неадекватна самооцінка, мотивація уникнення невдач, викривлена „Я - концепція”. [7, с. 13]

В останні роки увагу дослідників привернули питання професійної придатності, відхилень поведінки деяких вчителів від певних професійних і моральних норм. Наявність тих чи інших проявів негативного впливу професії відмічається у значній кількості представників вчительства, що є достатньо тривожним симптомом. Такі ознаки, як підвищена агресивність вчителів, репресивна спрямованість педагогічного спілкування,

переконструювання моральних засад, психологічне виправдання жорстокої поведінки, отримали доволі широке розповсюдження. [11, с. 185] Серед вчителів математики дані прояви професійної деформації, на жаль, зустрічаються також часто. Це дуже небезпечно, оскільки присутність в школах психологічно нездорових особистостей спричиняє згубний вплив на доволі ще вразливу особистість учня.

У наукових розробках найбільш широко досліджуються загальнопедагогічні деформації. Так, Е. Ф. Зейєр виокремлює наступні особистісні характеристики вчителів, обумовлені даним видом деформацій: авторитарність, педагогічний догматизм, індиферентність, консерватизм, рольовий експансіонізм, соціальне блюзнірство, поведінковий трансфер. [6, с. 57 – 58]

В дослідженні Л. М. Мітіної розглядаються такі прояви деформації особистості вчителя: низький рівень педагогічної спрямованості; педагогічна ригідність; низький рівень психолого – педагогічної компетентності; „розірвана”, неструктурована самосвідомість. [11, с. 190]

Залучення вчителя у процес інноваційної діяльності під час його праці в школі потребує негайного систематичного повсякденного підвищення власної кваліфікації. Підвищення кваліфікації, яке здійснюється в умовах інновацій, може оказувати як позитивний так й негативний вплив на особистість вчителя. На думку І. О. Котлярової, потрібно звернути увагу на такі найбільш типові для умов інноваційної діяльності загальнопедагогічні деформації: несформованість інноваційної діяльності, спілкування в умовах інновації, професійного типу особистості – новатора; недостатня готовність до здійснення інновації; дефіцитарність, порушення стану здоров'я внаслідок перевантаження; спрощення, формалізм інноваційної діяльності, зниження її продуктивності, мотиваційна недостатність, слабка задовільність інноваційної діяльністю; викликаний перевантаженням розрив у здійсненні інноваційної діяльності;

дезорієнтація цінностей; низька мобільність; диспропорціональність; протиріччя між потребою і спрямованістю на підвищення кваліфікації в інноваціях і низької готовністю до її здійснення; падіння педагогічної техніки; деформація особистості. [8, с. 23]

Професійна деформація охоплює всі сторони психіки фахівця: мотиваційну, когнітивну, сферу особистісних якостей. Характер і динаміка деформації педагога багато в чому залежить від його індивідуальних, особистісних, суб'єктних характеристик. Емоційно – мотиваційна сфера, як правило, деформується сильніше, ніж блок особистісних характеристик. [12, с. 258 – 261]

Проява деформації на *ціннісно – мотиваційному рівні* може виразитися у перегляді ціннісних орієнтацій, що пов'язані з активністю, творчістю; звуженням цілей професійної діяльності.

В *пізнавальній сфері* професійна деформація, перш за все, призводить до явної обмеженості, звуження діапазону пізнань. Дане свідчення деформуючого впливу професії є, на наш погляд, типовим для вчителів математики. Ми неодноразово звертали увагу на те, що вчителі, які працюють в 5 – 9-х класах, погано володіють програмним матеріалом старшої школи, відчують утруднення при розв'язуванні задач, пояснюючи це тим, що такі знання і вміння в процесі безпосередньої професійної діяльності їм не потрібні. Про наявність деформацій, що торкаються пізнавальної сфери, свідчать результати експериментів, які ми проводили. [9] Зокрема, слухачі курсів підвищення кваліфікації вчителів математики, виділяючи теми занять, що їх цікавлять, акцентували увагу лише на проблемах методики викладання математики і методах розв'язання задач. Питання педагогіки (дидактики і теорії виховання), психології більшість вчителів не включали у сферу своїх професійних інтересів.

Крім вказаного, деформуючий вплив професії на пізнавальному рівні проявляється в наявності професійних стереотипів і установок. Це породжує впевненість, що придбаного рівня знань і вмінь вже достатньо для успішної діяльності фахівця. Звідси витікає стійке небажання будь – що змінювати в своїй діяльності, будь – чому навчатися. Згідно даних, які нами отримані у ході дослідження, значна кількість вчителів математики цілком задовільнена результатами своєї роботи й до навчання на курсах підвищення кваліфікації відноситься більш ніж формально.

Деформація *особистісних якостей* фахівця відбувається у випадку, коли особистісні риси, які сформувалися під впливом професії, проявляються у всіх сферах життя, ускладнюючи взаємодію людини в соціумі. В багатьох дослідженнях даного напрямку зазначається, що вчителям, як правило, притаманні: дидактична, повчаюча манера спілкування, спрощений підхід до проблем, догматичність поглядів, центрованість мови на собі, авторитарність, зайва прямолінійність, самовпевненість, негнучкість мислення, високий ступінь прояву владності і категоричності, пригнічення почуття гумору. [4; 11; 12; 15; 17]

Репродуктивне навчання і авторитарна позиція педагога провокує посилення безапеляційності, консервативності, замкненості в спілкуванні. Вчитель математики, який отримав спеціальну освіту, володіє так званим математичним складом мислення, математичними здібностями, що, в свою чергу, вказує на розвинений числовий (формально - символічний), просторовий і вербальний інтелект. Звикши до однозначності і точності формулювань, струнким логічним побудовам, вчителі математики, як правило, схильні до аксіоматизації певних уявлень, сухості і чіткості промов. У багатьох з них споглядається прихильність до логічних висновків, спрацьовує звичка систематизувати, класифікувати, (типологізувати), що не завжди доречно в середовищі людей, які далекі від кола їх професійних проблем. Також має місце прагнення давати

докладніші пояснення, повчати, нав'язувати власні уявлення оточуючим. Всі вищевказані особливості часто перетворюються на відповідні риси характеру, створюючи певні незручності, як у професійній діяльності, так й у сфері міжособистісних стосунків поза школою.

Аналізуючи основні характеристики профдеформованого вчителя, О. В. Іванова пропонує розглядати його як „...індивіда з не високоорганізованою структурою особистості, в якій одночасно інтегруючий і дезінтегруючий вплив обумовлюють фактори: авторитарність, підвищена самооцінка, ригідність мислення”. [7, с. 20] Для первинної діагностики профдеформації особистості пропонується орієнтуватися на „портрет” професійно деформованого педагога загальноосвітнього закладу, який складений автором у ході дослідження. Для такого вчителя характерні: підвищена товариськість; невисокий рівень інтелекту; відносна емоційна стійкість; прояв соціальної пригніченості; ситуативна імпульсивність при прийнятті рішень; нормативність, підкорення правилам; чутливість до небезпеки; сильна соціальна залежність; переважне урахування власної думки і підозрілість; практична і стримана уява; надзвичайна розрахунковість; тривожність і невпевненість; зайвий консерватизм; недостатня самостійність; високий ступінь самоконтролю; наполегливість; деяка розслабленість і роздратованість; ситуативна екстравертованість поведінки; прагнення до постійної конформності; підвищена самооцінка; авторитарність; ригідність і некритичність мислення; мотивація соціального схвалення; використання стилю педагогічної діяльності типу „Інтелігент” і „Комунікатор”.

Основними компонентами професійної деформації за відношенням до професій типу „людина – людина” в психологічній літературі виступають: синдром хронічної втомленості (або астенія перевтоми) і синдром емоційного вигоряння. [11, с. 181 – 182]

Хронічна втоменість – це специфічний вид втоми, фізичного і нервового виснаження, що викликаний систематичним емоціональним напруженим спілкуванням зі значною кількістю людей.

Іншим не менш важливим проявом негативного впливу професії на особистість є *синдром емоційного вигоряння*. Про наявність даного синдрому свідчать наступні ознаки: стан повного емоційного виснаження, відчуття власної непотрібності, дегуманізація, деперсоналізація, негативне самосприйняття в професійному плані, агресивні почуття щодо суб'єкта діяльності, убогість професійних прийомів, психосоматичні захворювання та інші.

В дослідженні Н. М. Булатевич емоційне вигоряння вчителя розглядається як динамічний трьохфазовий процес. Основними фазами розвитку синдрому автор називає: напругу, резистенцію, виснаження. Наведені експериментальні дані підтверджують наявність симптомів всіх трьох фаз емоційного вигоряння у більш ніж 38.3 % вчителів. [3]

Ознаки емоційного вигоряння, так чи інакше, присутні в характеристиці кожної нормативної кризи професійного розвитку. Зокрема, С. А. Замятіна доводить наявність даних ознак в період атестації вчителів на вищу кваліфікаційну категорію. [5]

Серед факторів, що викликають вигоряння вчителя, найбільш важливими є соціальний, особистісний та фактор середовища праці. [11, с. 182 – 183] Як основні особистісні фактори, що мають вплив на формування і розвиток феномену „вигоряння”, О. О. Рукавишников виділяє: рівень невротизації особистості, цілеспрямованість, сумлінне ставлення до справи, професійну самоєфективність. [16] Серед організаційних особливостей праці, як відмічає Н. М. Булатевич, на виникнення вигоряння суттєво впливає недостатнє методичне забезпечення навчального процесу, низький рівень зарплати. Аналізуючи отримані експериментальним шляхом дані, автор доходить висновку про

більш високий рівень симптоматики вигоряння у викладачів звичайних шкіл (в порівнянні з викладачами шкіл нового типу). [3]

Таким чином, аналіз вищевикладеної проблематики дає можливість зробити висновок про необхідність використання можливостей післядипломної освіти вчителів математики з метою мінімізації негативних наслідків педагогічної діяльності, що має бути закладене у його змісті. Особистісна орієнтація післядипломної освіти обумовлює упровадження цілеспрямованої програми профілактики і корекції професійних деформацій педагогів, зокрема, вчителів математики. Роботу доцільно організувати у таких напрямках: просвітницькому, діагностичному і корекційно – розвиваючому.

Просвітницький напрямок передбачає, перш за все, ознайомлення вчителів з проблемою профдеформації, засобами профілактики і самокорекції. З цією метою ми пропонуємо обов'язкове включення до програми курсів підвищення кваліфікації спецкурсу „Професійні деформації педагогів”.

Для *діагностування* необхідно передбачити розробку та апробацію відповідного комплексу діагностичних методик, упровадження системи психологічного супроводу курсів підвищення кваліфікації, застосування моніторингових процедур у міжкурсовому періоді.

Реалізація *корекційно – розвиваючої* частини програми, як в ході курсової підготовки, так і у міжкурсовий період, має на увазі проведення ряду спеціально розроблених і організованих заходів з надання кваліфікованої психологічної допомоги вчителям (тренінги, семінари, групова терапія, арт – терапія, психодрама, індивідуальне консультування).

З урахуванням специфіки функціонування шкільної психологічної служби вважаємо доцільним активізувати її діяльність в напрямку діагностичної, просвітницької і корекційної роботи з вчителями.

Література.

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 1995.
2. Безносов П. С. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
3. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання вчителя: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.04 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. — К., 2004. — 19с.
4. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – 2-е изд. – Л.: ЛГУ, 1988. – 560 с.
5. Замятина С.А. Профессиональная поддержка учителей в процессе их аттестации на высшую квалификационную категорию : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ Акад. повышения квалификации и переподгот. работников образования. -М., 2000. - 24 с.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336с.
7. Иванова Е.В. Личностные особенности, обуславливающие возникновение профессиональной деформации учителя, и их изменения в процессе профилактико - коррекционной работы : автореф. дис. ... канд. психол. наук :19.00.03 / Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. - Ярославль, 2003.-22 с.
8. Котлярова И. О. Теоретические основы личностно-ориентированного повышения профессионально-педагогической квалификации работников образования: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01/Челябинский ин-т дополнительного профессионального образования педагогических работников. – Ч., 1999. – 36с.
9. Лебедева И.А. Личностно-развивающий подход к организации курсов повышения квалификации учителей математики // Дидактика математики: проблемы и исследования. Международный сб. научных работ. Выпуск 19. – Донецк: Фирма ТЕАН, 2003. – С. 53 – 66.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание»,1996. – 308 с.
11. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.
12. Психология труда/ Под ред. проф. А. В. Карпова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
13. Редлих С.М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя : Автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01/ Ин-т общ. сред. образования Рос. акад. образования. - М., 1999.-42 с.
14. Резанкина Г. «Психологический портрет учителя» опыт самодиагностики// Прикладная психология и психоанализ. – 2000. - № 1. – С. 50 – 59.
15. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
16. Рукавишников А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психологического выгорания у педагогов : Автореф. дис. ... канд. психол. наук. наук : 19.00.03/ Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. -Ярославль, 2001.-23 с..
17. Свенцицкий А. Л. Социальная психология. – М.: ООО «ТК Велби», 2003. – 336с.
18. Юрченко Е.В. Содержание и методы преодоления профессиональной деформации учителя в работе педагога-психолога : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ Уссурийск. гос. пед. ин-т. -Екатеринбург, 2000.-23 с