

---

**ИССЛЕДОВАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ**

---

## **Дисфункциональные отношения в наставничестве и обучении<sup>1</sup>**

**ПОДДЬЯКОВ Александр Николаевич**

*Доктор психологических наук, профессор, Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики» (Москва)*

*E-mail: apoddiakov@hse.ru*

*Обсуждаются зарубежные и отечественные исследования дисфункциональных отношений в наставничестве и обучении, ведущих к негативным последствиям для обучаемого и (или) наставника. Приводятся классификация этих отношений; перечень проблем, с которыми наставники и обучаемые сталкиваются при дисфункциональных отношениях; количественные данные о распространенности противодействия обучению конкурента и «троянского» обучения на российской и американской выборках. На основе проведенных исследований ставится проблема соотношения и взаимосвязи конструктивных и деструктивных трудностей в обучении на уровне организаций различного типа, а также в целом на уровне социального института передачи опыта.*

**Ключевые слова:** наставничество; обучение; дисфункциональные отношения; противодействие обучению; «троянское» обучение.

### **Введение**

А.Г. Сташенко и Л.М. Чеглакова характеризуют наставничество как «форму индивидуальной работы с вновь принятыми или переведенными на другую должность работниками по введению в профессию и профессиональному развитию, а также по социокультурной адаптации в коллективе. Наставник – это опытный работник-профессионал, который непосредственно на рабочем месте передает другому свои знания и опыт, знакомит его с производством, а также способствует формированию взаимоотношений в новом коллективе» [Сташенко, Чеглакова, 2008]. Как пишут эти авторы, наставничество опирается на естественным образом сложившиеся формы передачи людьми знаний, культуры и опыта друг другу, но не сводится к ним.

В настоящее время многие отечественные и зарубежные организации интенсивно развивают систему наставничества, что требует соответствующей работы, в том числе по отбору и подготовке наставников, поддержке отношений между наставником и обучаемым и т.д. [Чеглакова, 2011]. А.Г. Сташенко и Л.М. Чеглакова выделяют следующие группы наиболее значимых компетенций наставников: менеджерские (организационно-управленческие) компетенции; коммуникативно-педагогические компетенции; компе-

---

1 Работа поддержана РГНФ, проект № 10-06-00322а.

тенции социокультурной адаптации; компетенции саморазвития. Они подчеркивают сложность проблем определения интересов обучаемого, целеполагания, планирования возможных проектов, построения цепочки шагов будущей карьеры [Стащенко, Чеглакова, 2008].

В то же время, именно в силу сложности и важности задач, решаемых при передаче опыта от наставника к обучаемому, ряд исследователей обращают особое внимание на негативные явления, возникающие в этой области [Chandler et al., 2010; Eby, Allen, 2002; Eby, McManus, 2004; Feldman, 1999; Natale et al., 1988; Scandura, 1998]. В англоязычной литературе эти явления получили название «дисфункциональные отношения в наставничестве» (*dysfunctional mentoring relationships*). Как подчеркивается, хотя они встречаются значительно реже позитивных и продуктивных отношений, их последствия могут быть очень серьезны.

## **Классификация дисфункциональных отношений «наставник – обучаемый»**

Т. Скандура дает общую классификацию дисфункциональных отношений в наставничестве, отталкиваясь от типологии человеческих отношений С. Дака [Duck, 1994]. Он предлагает следующие основания классификации.

### *1. Тип отношения одного субъекта к другому:*

- положительное;
- отрицательное.

Отрицательное отношение наставника к обучаемому может быть связано с разными причинами, среди которых: опасение вырастить конкурента; ревность (опасение, что обучаемый в большей степени ориентирован на другого руководителя); ощущение, что наставническая работа не ценится обучаемым; различие жизненных ценностей наставника и обучаемого; предрассудки и стереотипы, связанные с принадлежностью обучаемого к тем или иным социальным, религиозным, национальным и прочим группам, и т.д.

Опасение наставника вырастить будущего конкурента отмечается и отечественными исследователями. Р. Авшалумова цитирует Р. Иванова, старшего партнера консалтинговой компании Formatta: тот констатирует, что топ-менеджеры не хотят выступать в роли менторов, поскольку «не знают сами, кем будут через 3–5 лет, и вкладываться в развитие потенциальных конкурентов им неинтересно» [Авшалумова, 2011]. Если говорить не о топ-менеджменте, а о низовых уровнях, то от студентов, проходящих практику на некоторых российских нефтеперерабатывающих заводах, их кураторы скрывают сколько-нибудь ценные знания и приемы деятельности, поскольку эти студенты потом могут пойти работать на заводы, принадлежащие конкуренту [Абитова, 2008].

Спектр причин отрицательного отношения обучаемых к наставникам тоже весьма широк: подозрение, что наставник некомпетентен или же, напротив, вполне компетентен, но не хочет делиться своим опытом и раскрывать тайны профессионального мастерства; ощущение, что наставник, пользуясь своим положением, эксплуатирует обучаемого; ревность к другим обучаемым; различие жизненных ценностей; религиозные, национальные и прочие предрассудки и т.д.

### *2. План проявлений положительного или отрицательного отношения:*

- профессиональный;
- социально-психологический.

Профессиональный план взаимодействия со стороны наставника включает передачу или сокрытие части ценного профессионального знания, готовность способствовать

карьерному росту обучаемого или же препятствовать ему, вовлечение обучаемого в формальные и неформальные профессионально важные связи или же исключение из них и т.д.

Социально-психологический план включает психологическую поддержку или же подавление обучаемого при общении, представление обучаемого в выгодном или невыгодном свете перед коллегами (включая доброжелательную «ложь во благо» об успехах обучаемого или же очернительство, распускание слухов и клевету) и т.д.

Со своей стороны, подчеркнем: тип отношения и профессиональный и социально-психологический планы его проявления могут быть связаны неоднозначно. Так, наставник, хорошо относящийся к обучаемому и старающийся передать ему свой опыт, в силу специфических личных особенностей и собственных представлений о том, как надо взаимодействовать с обучаемым, может подавлять его при общении, избегать каких-либо психологических поощрений, похвал и т.п., создавая тем самым неблагоприятный климат психологического взаимодействия. Стороннему наблюдателю при такой манере общения может быть трудно догадаться, что этот наставник действительно старается передать ценный опыт и знания. Это способен увидеть и оценить лишь другой профессионал.

Аналогично возможны макиавеллистские формы поведения наставника, который подчеркнуто демонстрирует свое хорошее отношение к обучаемому, но при этом на самом деле не склонен развивать его в профессиональном плане, помогать служебному продвижению, зато готов использовать его как бесплатную рабочую силу.

Что касается обучаемого, то, с его стороны, профессиональный план взаимодействий включает готовность или неготовность обучаться – вообще или же под руководством данного наставника.

Каков общий спектр проблем в отношениях «наставник – обучаемый»? Для ответа на этот вопрос был проведен ряд исследований.

## **Эмпирические исследования**

### **Интервью и опросы наставников и обучаемых о проблемах в их отношениях**

На основе общих подходов С. Дака и Т. Скандуры под руководством L.T. Eby были проведены интервью и опросы, в которых приняли участие более 400 наставников и обучаемых из США [Eby, Allen, 2002; Eby, McManus, 2004; Eby et al., 2000]. Респондентам были заданы вопросы о негативных сторонах наставничества, с которыми они сталкивались.

Обучаемые констатировали следующие проблемы:

- профессиональная некомпетентность наставника;
- коммуникативная, психологическая некомпетентность;
- несоответствие системы ценностей;
- несоответствие индивидуальных стилей и режимов работы у наставника и обучаемого (например, наставник привык работать вечерами и в выходные, а обучаемый – нет);
- личные и профессиональные проблемы у наставника, не позволяющие ему уделять должное время взаимодействию с обучаемым;
- целенаправленные отказы наставника от взаимодействия под теми или иными предлогами, связанные с плохим отношением, игнорирование;
- исключение из профессиональных контактов, несообщение о важных мероприятиях, встречах и т.п.;

- невыполнение обещаний и преднамеренный обман обучаемого;
- распространение в своем кругу, за спиной обучаемого информации, которая его дискредитирует;
- эксплуатация обучаемого как бесплатной рабочей силы, необоснованное возложение на него тех или иных обязанностей;
- приписывание себе результатов работы обучаемого в отчетах, перед руководством;
- организация провала обучаемого при прохождении им контрольных испытаний;
- оскорбления;
- домогательства.

Наставники, со своей стороны, отмечали следующие проблемы:

- нежелание обучаемого учиться, безответственность;
- отсутствие самостоятельности и чрезмерная исполнительность, желание прежде всего угодить;
- интриги и борьба с другими обучаемыми;
- низкий уровень достижений по сравнению с ожидавшимися;
- ориентация на карьерный рост, а не на профессиональные достижения;
- ложь обучаемого о своих результатах и достижениях;
- использование наставника для получения различных выгод: для необоснованного карьерного роста, создания конкурентного давления на других обучаемых и т.д.;
- распространение ложных сведений о наставнике;
- оскорбления;
- домогательства.

Как констатируется, в целом эти проявления образуют континуум, влияющий на эффективность наставничества: от просто недостаточно эффективного (в случае незначительных проблем координации деятельности) до совершенно неэффективного, наносящего значимый, недопустимый профессиональный и психологический ущерб. В дальнейших работах этой исследовательской группы предполагается изучение не только словесных отчетов наставников и обучаемых, часть из которых могут страдать необъективностью, но и их реального поведения.

### **Опрос о распространенности противодействия обучению конкурента и «троянского» обучения**

Диадические взаимодействия наставника и обучаемого (например, в отделе организации) неизбежно развертываются в контексте более широких социальных взаимодействий, прежнего опыта, сложившегося у обоих участников, в том числе разнообразного опыта обучения как в формальных институтах (школы, вузы), так и в неформальных. Каков этот предшествующий фон с точки зрения «дисфункциональности», чреватости будущими проблемами в отношениях «наставник – наставляемый», в том числе проблемами, связанными с нежеланием наставника обучать, с готовностью время от времени обманывать и даже использовать ситуацию обучения для такого вероломного нанесения ущерба, как организация провала обучаемого во время аттестации, о котором пишет L.T. Eby с соавторами?

Не берясь дать исчерпывающий ответ на этот вопрос, мы провели предварительное исследование представлений людей о наличии различных проявлений противодействия чужому обучению и степени их распространенности как в повседневной жизни, так и в учебных заведениях. В контексте обмана и вероломства нас интересовали ситуации «троянского» обучения. Под «троянским» обучением понимается скрытое макиавеллистское

обучение другого субъекта тому, что для него невыгодно, вредно, опасно, но соответствует интересам организатора обучения [Поддьяков, 2004; Poddiakov, 2004].

Мы разработали опросник «Умышленные дидактогении» [Поддьяков, 2004]. Термин «дидактогения» означает преднамеренное или непреднамеренное действие участника педагогического процесса, приводящее к отрицательному эффекту для обучающегося, а также и сам этот эффект [Подласый, 2000, с. 259].

*Цель исследования:* изучение представлений людей о наличии различных проявлений противодействия чужому обучению и «тройянского» обучения, а также о степени их распространенности.

### **Описание опросника**

Опросник заполняется анонимно, относится к закрытому типу (респонденты выбирают ответы из набора предложенных). Преамбула опросника: «Мы изучаем, с какими социальными ситуациями люди могут сталкиваться при обучении и что они об этих ситуациях думают». Далее респондентам предлагаются 11 вопросов:

1. В вашей жизни бывали случаи, когда вы помогали другому человеку научиться чему-то?
2. В вашей жизни бывали случаи, когда вы помогали другому человеку научиться чему-то и потом жалели об этом?
3. Если жалели, то почему? (Варианты ответов: а – этот человек не научился; б – этот человек в результате обучения нанес непредумышленный ущерб вам или кому-то еще; в – преднамеренно нанес ущерб вам или кому-то еще; г – другие причины).
4. В одной из сказок лиса учит волка, как ему ловить рыбу на собственный хвост в проруби. В результате волк примерзает ко льду и терпит другие неприятности. Как вы считаете, в реальной жизни бывают подобные случаи «обучения со злым умыслом»?
5. Случаются ли они в школьной или студенческой жизни?
6. Случалось ли, чтобы кто-то из недружественных побуждений пытался вмешаться в вашу учебу, помешать вам?
7. Пытались ли по отношению к вам провести «обучение со злым умыслом»?
8. Проводили ли вы сами «обучение со злым умыслом»?
9. Пытались ли по отношению к вам провести «обучение со злым умыслом» в борьбе за школьные (олимпиадные или какие-либо иные) оценки и результаты?
10. Проводили ли вы сами «обучение со злым умыслом» в борьбе за школьные (олимпиадные или какие-либо иные) оценки и результаты?
11. Ваше мнение – напряженность отношений между людьми при обучении в настоящее время: отсутствует, слабая, умеренная, сильная, очень сильная.

На все вопросы, кроме 3-го и 11-го, предусмотрены 5 вариантов ответов: «нет», «иногда» (или «редко»), «время от времени», «часто», «очень часто».

Почти такая же версия опросника предлагалась профессиональным преподавателям. Отличия были следующие. В 1-м и 2-м вопросах делалось уточнение: «В вашей жизни бывали случаи, когда вы помогали другому человеку научиться чему-то, выходя за рамки вашей непосредственной педагогической деятельности (уроков, лекций, семинаров)?» В 9-м и 10-м вопросах слова «в борьбе за школьные (олимпиадные или какие-либо иные) оценки и результаты» были заменены словами «в борьбе за социальные оценки, статус, финансовое благополучие и другие результаты».

### **Участники опроса**

Участники опроса: американцы и россияне, в том числе профессиональные преподаватели и обычные люди (не преподаватели). В российскую выборку вошли 361 россиянин – не преподаватель (145 мужчин и 216 женщин в возрасте от 16 до 58 лет, средний возраст – 24 года) и 32 преподавателя школ и вузов (5 мужчин и 27 женщин от 23 до 59 лет, средний возраст – 35 лет). В американскую выборку вошли 279 американцев – не преподавателей (108 мужчин и 171 женщина от 18 до 51 года, средний возраст – 22 года). Опрос на этой выборке проведен в США профессором Сильвией вон Клюге (Silvia von Kluge, Eastern Michigan University) и И.Н. Калуцкой (НИУ ВШЭ) – мы чрезвычайно признательны им за помощь в сборе и пересылке первичных данных. Выборка американских преподавателей не изучалась (мы надеемся, что нам представится такая возможность). Общее количество опрошенных составило 672 человека.

### **Результаты**

Сводные результаты представлены в табл. 1. Несмотря на определенные различия, можно констатировать высокое сходство профилей ответов участников на большинство из представленных вопросов. Более 80% респондентов во всех подгруппах ответили, что «обучение со злым умыслом» бывает в реальной жизни и имеет место в школах и университетах. Около половины участников отмечают случаи, когда их учебе мешали из недружественных побуждений, а также пытались проводить по отношению к ним «обучение со злым умыслом». От 9 до 23% респондентов в разных подгруппах (в том числе некоторые профессиональные преподаватели) сами проводили такое обучение по отношению к кому-то.

Под нашим руководством И.Н. Калуцкая на российской и американской выборках провела исследование связей между ответами респондентов о «троянском» обучении и уровнем макиавеллизма участников. В обеих выборках обнаружены значимые связи между: а) макиавеллизмом респондентов и б) их ответами о распространенности ситуаций «троянского» обучения и их собственном участии в них, об отношении к ситуациям помощи другому. Например, в выборке и американцев, и россиян бóльшие макиавеллисты констатировали более частое сожаление об оказанной ими кому-то помощи в обучении, чем респонденты с меньшим уровнем макиавеллизма (последние меньше склонны сожалеть о своей помощи). Интересно, что существенной для различения выборок россиян и американцев по параметру макиавеллизма оказалась позиция агрессора или жертвы в ситуации «троянского» обучения. В выборке россиян меньший балл по Мак-шкале демонстрировали те респонденты, которые отрицали свое участие в троянском обучении в качестве агрессора. А в выборке американцев меньший балл по Мак-шкале демонстрировали те респонденты, которые отрицали свое участие в «троянском» обучении в качестве жертвы [Калуцкая, 2008].

Одна из наиболее интригующих проблем, возникающих при интерпретации результатов: почему респонденты из американской выборки значимо чаще россиян отвечали утвердительно на ряд вопросов о распространенности ситуаций помех обучению, «обучения со злым умыслом» и о своей личной вовлеченности в них (вопросы № 5–9).

Здесь возможны два объяснения, проверка которых потребует самостоятельного эмпирического исследования. Первое, напрашивающееся, но необязательно верное объяснение состоит в том, что в американской культуре эти феномены действительно более распространены. Второе объяснение более сложное, но, возможно, оно ближе к сложной реальности. Ответы «редко», «часто», «очень часто» и т.п. отражают единую, когнитивно-аффективную оценку частоты встречаемости явления, чувствительность

**Таблица 1.** Ответы респондентов о помехах в обучении и «обучении со злым умыслом»

Вопросы*	Процент участников, давших утвердительные ответы			Уровень значимых различий** между		
	Ам	Рос	Пр	Ам и Рос	Ам и Пр	Рос и Пр
1. Вы помогали другому человеку научиться чему-то?	99	99	97			
2. Вы помогали другому человеку научиться чему-то и потом жалели об этом?	73***	47***	38***	.01	.01	
3. Если жалели, то почему?						
а - этот человек не научился	30	17	16	.01		
б - нанес непредумышленный ущерб	21	13	9	.01		
в - преднамеренно нанес ущерб	9	13	9			
г - другие причины	33	20	16	.01	.05	
4. В реальной жизни бывают случаи «обучения со злым умыслом»?	96	97	97			
5. ... в школьной или студенческой жизни?	94	86	84	.01	.05	
6. Пытался ли кто-то из недружественных побуждений вмешаться в вашу учебу?	86	43	47	.01	.01	
7. Пытались ли по отношению к вам провести «обучение со злым умыслом»?	55	37	34	.01	.025	
8. Проводили ли вы сами «обучение со злым умыслом»?	23	17	6	0.1	.05	
9. Пытались ли по отношению к вам провести «обучение со злым умыслом» в борьбе за..?	43	21	47	.01		.01
10. Проводили ли вы сами «обучение со злым умыслом» в борьбе за..?	15	12	9			
11. Напряженность отношений между людьми при обучении:						
отсутствует или слабая	29	43	25	.01		.05
умеренная	52	47	59			
сильная или очень сильная	19	10	16			

**Примечания:**

Ам – обычные американцы, Рос – обычные россияне, Пр – преподаватели-россияне.

\* Вопросы приведены в сокращенной редакции.

\*\* Критерий  $\chi^2$ , двусторонний.

\*\*\* Величины процентов ответов на вопрос № 2 не равны сумме процентов ответов на вопрос № 3 в том же столбце, поскольку вопрос № 3 допускал выбор сразу нескольких вариантов ответов.

к нему и его представленность в сознании. Эта оценка необязательно объективна, она в силу ряда причин может быть как завышенной, так и заниженной. Например, если говорить только о россиянах, можно видеть интересную особенность ответов преподавателей на вопросы № 7–10 по сравнению с обычными респондентами. Преподаватели чаще давали утвердительные ответы на те вопросы об их вовлеченности в «обучение со злым умыслом» (и в качестве жертвы, и в качестве агрессора), которые

имели дополнение «в борьбе за...». Это выглядит парадоксально: на вопрос «Пытались ли по отношению к вам провести «обучение со злым умыслом»?» утвердительно ответило 34% преподавателей, а на тот же вопрос с дополнением «в борьбе за социальные оценки, статус, финансовое благополучие и другие результаты» – уже 47%. Данное противоречие в ответах, которое выглядит логической ошибкой включения в класс (ошибкой соотнесения класса и подкласса), свидетельствует, вероятнее всего, о более высокой значимости данной темы для участников. Это вполне соответствует данным о переоценке вероятностей относительно более редких, но при этом более значимых событий (Субботин, 2002; Kahneman et al., 1982).

Обратимся теперь к американской культуре. Возможно, американцы более склонны рефлексировать ситуации нарушения правил и прав, в том числе в области обучения и образования, и эмоционально откликаться на эти ситуации. Права гражданина должны быть защищены, а нарушитель – наказан. Возьмем часто анализируемый в российской литературе пример со списыванием. Так, по результатам опроса, проведенного В.А. Лефевром, 90% обследованной им выборки американцев считало, что нельзя послать шпаргалку другу, чтобы помочь ему на конкурсном экзамене, а 62% обследованной выборки россиян считало, что можно [Лефевр, 2003, с. 58]. Более того, если учащийся в американских школе или университете списывает со шпаргалки и другие учащиеся это заметили, они могут хором закричать: «Cheating!» («Обман!»), и это не считается доносом, не дать списать – не зазорно. Тот, кто списывает, нарушает установленные правила, а также и права тех, кто не списывает, поскольку списывание нивелирует их оценку. Это крайне сложно понять россиянину, поскольку в российской культуре отношение к списыванию совсем иное, чем в американской. Пример из другой области, который понять проще: если в Америке кто-то видит, что в машине водитель (родитель) везет ребенка, не пристегнутого ремнями безопасности, то нормальная, неосуждаемая реакция – позвонить в полицию. Водители это знают, и это позволяет сохранять жизни детей.

Обобщим. Если правовая защита и нарушения прав – предмет иной рефлексии и иного эмоционального отношения в Америке, чем в России, то респонденты американской выборки в нашем исследовании, возможно, и показали эту особую рефлексивную и эмоциональную отношение большей частотой утвердительных ответов о случаях помех обучению и «троянского» обучения.

Возможно также комбинированное объяснение: на объективное различие частот встречаемости обсуждаемых явлений в американской и российской популяциях накладывается их разная субъективная оценка.

Проверка высказанных предположений – дело отдельного исследования. Пока же можно утверждать, что при различиях высоты профилей ответов россиян и американцев (американцы более часто констатировали наличие указанных явлений) сами профили по форме образуют ломаную одного и того же типа, т.е. внутренние соотношения ответов очень близки в обеих группах, и в этом отношении можно говорить о согласованности результатов обеих выборок. А именно, и в американской, и в российской выборке количество людей (более 80% в некоторых случаях), утвердительно ответивших на вопросы о противодействии обучению и «троянском» обучении, не позволяет игнорировать эту проблему и заставляет считать ее педагогически и психологически значимой. Представления о противодействии обучению и «троянском» обучении – это часть скрытых, часто наивных, но вполне работоспособных теорий обучения, формирующихся в процессе столкновения с разными жизненными ситуациями у участников образовательного процесса (как агрессоров, так и жертв).

## Заключение

Изучение дисфункциональных отношений в наставничестве и обучении представляется важным направлением теоретических и эмпирических исследований, в том числе международных. Оно может внести важный вклад в понимание соотношения и взаимосвязи конструктивных и деструктивных трудностей в обучении на уровне не только организаций различного типа, но и передачи опыта как социального института, и в некоторых случаях объяснить, почему обучение, задуманное как развивающее, оказывается неэффективным, дезориентирующим, дидактогенным.

## Литература

- Абитова Г.З.* Обучающая деятельность в современных организациях. Доклад на 3-м Всероссийском социологическом конгрессе. Москва. ГУ-ВШЭ. 22 октября 2008 г.
- Авшалумова Р.* Тень, знай свое место [Электронный ресурс] // Ведомости. 21.04.2011. № 1 (2837). URL: [http://www.vedomosti.ru/newspaper/article/258945/ten\\_znaj\\_svoe\\_mesto](http://www.vedomosti.ru/newspaper/article/258945/ten_znaj_svoe_mesto) (дата обращения: 14.09.2011).
- Калуцкая И.Н.* Макиавеллизм личности и «троянское» обучение в российской и американской культуре. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.hse.ru/data/077/296/1239/avtoreferat\\_Kalutskaya.pdf](http://www.hse.ru/data/077/296/1239/avtoreferat_Kalutskaya.pdf) (дата обращения: 14.09.2011).
- Лефевр В.А.* Алгебра совести. М.: Когито-центр, 2003.
- Поддьяков А.Н.* Противодействие обучению конкурента и «троянское» обучение в экономическом поведении [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 3. С. 65–82. URL: [http://creativity.ipras.ru/texts/Poddjakov\\_3-04pp65-82.pdf](http://creativity.ipras.ru/texts/Poddjakov_3-04pp65-82.pdf) (дата обращения: 14.09.2011).
- Подласый И.П.* Педагогика. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. М.: ВЛАДОС, 2000.
- Субботин Е.В.* Оценочные суждения // Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 315–332.
- Сташенко А.Г., Чеглакова Л.М.* Наставничество: мода становится трендом [Электронный ресурс] // Корпоративные университеты. 2008. № 15. С. 37–49. URL: [http://www.hse.ru/data/2010/06/05/1219845859/Наставничество\\_-\\_мода\\_становится\\_трендом.doc](http://www.hse.ru/data/2010/06/05/1219845859/Наставничество_-_мода_становится_трендом.doc) (дата обращения: 14.09.2011).
- Чеглакова Л.М.* Наставничество: новые контуры организации социального пространства обучения и развития персонала промышленных организаций [Электронный ресурс] // Экономическая социология. 2011. Т. 12. № 2. С. 80–98. URL: [http://ecsoc.hse.ru/data/2011/03/29/1234589756/ecsoc\\_t12\\_n2.pdf](http://ecsoc.hse.ru/data/2011/03/29/1234589756/ecsoc_t12_n2.pdf) (дата обращения: 14.09.2011).
- Chandler D.E., Eby L.T., McManus S.E.* When mentoring goes bad [Electronic resource] // The Wall Street Journal. May 24, 2010. URL: <http://online.wsj.com/article/SB10001424052748703699204575016920463719744.html> (date of access: 14.09.2011).
- Duck S.* Strategems, spoils, and a serpent's tooth: On the delights and dilemmas of personal relationships // W.R. Cupach, B.H. Spitzberg (eds.) The dark side of interpersonal communication. NJ, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. P. 3–24.
- Eby L.T., Allen T.D.* Further investigation of protégés' negative mentoring experiences // Group and Organization Management. 2002. Vol. 27. Is. 4. P. 456–479.
- Eby L.T., McManus S.E.* The protégé's role in negative mentoring experiences // Journal of Vocational Behavior. 2004. Vol. 65. Is. 2. P. 255–275.

- Eby L.T., McManus S., Simon S.A., Russell J.E.A.* An examination of negative mentoring experiences from the protégés' perspective // *Journal of Vocational Behavior*. 2000. Vol. 57. Is. 1. P. 42–61.
- Feldman D.C.* Toxic mentors or toxic protégés? A critical re-examination of dysfunctional mentoring // *Human Resource Management Review*. 1999. №. 9. Is. 3. P. 247–278.
- Kahneman D., Slovic P., Tversky A.* *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*. New York: Cambridge university press, 1982.
- Natale S.M., Campana C., Sora S.A.* How envy affects management // *Journal of Technology Management*. 1988. Is. 3. P. 543–556.
- Poddiakov A.* «Trojan horse» teaching in economic behavior [Electronic resource] // *Social Science Research Network*. 2004. URL: <http://ssrn.com/abstract=627432> (date of access: 14.09.2011).
- Scandura T.A.* Dysfunctional mentoring relationships and outcomes // *Journal of Management*. 1998. Vol. 24. Is. 3. P. 449–467.