



А. С. Чернышев

Реализация лидерского потенциала социально одаренных детей (экспериментальный подход)

Алексей Сергеевич Чернышев — заведующий кафедрой психологии Курского государственного университета, доктор психологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации.

Продолжая и развивая идеи своего учителя профессора Л.И. Уманского, исследует социальную психологию молодежных групп, возможности применения формирующего эксперимента в подготовке молодежных лидеров. Один из создателей и бессменный руководитель первой в нашей стране школы молодежных лидеров, в которой за 40 лет подготовлено свыше 37 тысяч способных руководителей, успешно работающих в различных отраслях народного хозяйства. В психологическом сообществе признана научная школа Л.И. Уманского — А.С. Чернышева

Исследования А.С. Чернышева и его учеников используются в рамках государственной программы «Помощь населению и детям в регионах Чернобыльского следа», в создании социально-психологической помощи молодежи в Курской области и других регионах страны.

Профессор А.С. Чернышев является членом Редакционного совета Психологического журнала, был вице-президентом Общества психологов СССР (1983–1988 гг.), в течение 15 лет возглавлял Комиссию по психологии при Министерстве образования РСФСР.

Автор 12 монографий, 7 учебных пособий, 160 научных статей, изданных в отечественной и зарубежной печати.

Категория детей, способных вести за собой сверстников, несмотря на терминологические различия в названии — лидеры, вожаки, актив, организаторы, социально одаренные, — вызывает повышенный интерес педагогов и психологов в связи с решением проблем личности, деятельности и общения. Наиболее плодотворно проблема школьного лидерства начала разрабатываться еще в 20–30-е гг. двадцатого столетия В.М. Бехтеревым [3], Е.А. Аркиным [2], А.С. Залужным [10], С.О. Лозинским [12] и др. Выяснилось, что ребенок становится вожаком при совпадении его личностных особенностей и требований данного коллектива, а специфические «вожаческие» качества изменяются в связи с развитием коллектива.

Исследователи тех лет отмечали большую роль социально одаренных детей в жизни детского сообщества. Видный педагог, профессор Е.А. Аркин, отмечал, что дети-вожаки иногда способны задавать тон всей жизни в большей степени, чем дидактический материал и даже педагогический персонал [2]. А.С. Залужный на основе исследования совместной деятельности детей и уровня организованности групп пришел к выводу о наличии вожаков, организаторов и дезорганизаторов даже у детей-дошкольников [10].

В классическом формирующем эксперименте А.С. Макаренко теоретические положения об организаторской деятельности и личности способного организатора органично объединились с технологиями проектирования личности воспитанника в рамках сводных отрядов. А.С. Макаренко относил к особенностям личности успешного организатора ум, рассудительность, предприимчивость, умение прекрасно рассчитать работу, расставить людей, найти какие-то новые способы, новые ухватки, смелость и сдержанность, «способность видеть каждого хлопца» и т.д. [15].

В дальнейшем проблема «вожачества» теряет свою актуальность и возрождается в 1960-е годы благодаря бурному развитию отечественной социальной психологии, использованию идеи системного подхода Б.Ф. Ломова [13], принципов акмеологического развития человека А.А. Бодалева [4] и применения экспериментального метода. В этой связи следует сослаться на работы А.С. Косарева и Л.И. Уманского [11], А.С. Чернышева [22], А.Н. Лутошкина [14] и др. Л.И. Уманский и его ученики изучали организаторские способности и их развитие у подростков и юношей с позиций системного подхода в рамках малых групп в условиях многоплановой совместной деятельности и общения в экспериментально созданной развивающей социальной среде



— социуме, отличающемся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания [20].

Данное положение явилось поворотным методологическим пунктом в определении стратегии исследования и формирования молодежного лидерства, объединившей в одно целое социальную одаренность, малую группу как субъекта деятельности и общения, развивающие социальные среды и социальное обучение, которое обеспечивает формирование знаний, умений и навыков конструктивного взаимодействия с людьми на межличностном и социальном уровнях, направленного на достижение разнообразных, общественно значимых целей [20; 22; 23].

В настоящее время в условиях социального расслоения общества, неоднородности социума, наиболее актуальным является создание развивающих социальных сред («социальных оазисов»), адекватных субъектной природе развивающегося человека. Потенциал развивающих сред раскрывается через введение социального обучения как наиболее оптимальной формы психологической помощи молодежи. В итоге в качестве системообразующего фактора выступает развивающая социальная среда («социальный оазис») и адекватная ее возможностям новая оптимальная форма психологической помощи — социальное обучение.

Такой подход определяет содержание помощи молодежи как оптимизацию ее жизнедеятельности посредством создания развивающих социальных сред. Теоретические основания создания подобных сред находятся в концепциях С.Л. Рубинштейна [18], Л.С. Выготского [6], Б.Ф. Ломова [13], Л.И. Уманского [20], А.Л. Журавлева [8], В.В. Рубцова [19], В.И. Панова [16], А.В. Брушлинского [5], Е.В. Шороховой [24] и др. Весьма современными и плодотворными представляются идеи Э. Фромма о социальных оазисах и их постепенном расширении на все общество как основном средстве «духовного оздоровления человечества» [21]. На основе вышесказанного были сформулированы гипотезы социально-психологической помощи учащейся социально одаренной молодежи в личностном развитии в рамках формирующего эксперимента в масштабах региона.

Гипотеза 1. Социально-психологическая помощь учащейся социально одаренной молодежи наиболее эффективна в условиях экспериментально созданной социальной среды с высокими духовными характеристиками совместной жизнедеятельности, т.е. особого микросоциума, заметно отличающегося по ряду показателей от обычной среды — своего рода «социальный оазис».

Гипотеза 2. Проектирование развивающих социальных сред (социальных оазисов) предполагает:

- разработку адекватных технологий;
- введение социального обучения;
- формирование мотивации молодежи региона на включение в развивающие социальные среды.

Гипотеза 3. Периодическое включение индивидов и групп подростков и юношей в качестве субъектов совместной деятельности и общения в специально созданные реальные улучшенные социальные среды («социальные оазисы») на основе актуализации принципа сочетания социального знания и социального действия ведет к значительным лидерским и личностным изменениям индивидов («социальному обновлению» личности) и повышению уровня социально-психологической зрелости групп.

Реализация концепции осуществляется с помощью крупномасштабного формирующего эксперимента. С этой целью в качестве экспериментального полигона еще в 60-е годы XX века была открыта непрерывно действующая до настоящего времени Курская региональная школа молодежных лидеров («Комсорг»), в которой ежегодно проходят лидерскую подготовку 200–300 старшеклассников, а за 46 лет подготовлено свыше 35 тысяч воспитанников, многие из которых стали крупными организаторами в различных сферах народного хозяйства. Контингент формируется, прежде всего, из творческих и инициативных учащихся, способных после обучения самостоятельно сплотить детский коллектив, стать лидерами в своих школах.

В нашем понимании **развивающая социальная среда** — это социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания. В такой среде наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного саморазвития личности и групп. Роль психологов-педагогов заключается в основном в том, чтобы задать единые «правила игры». Обучающий эффект обеспечивается прежде всего за счет социальной активности самих учащихся.

Создание развивающих социальных сред требует новых методологических подходов. Известные методы групповой психотерапии не могут в полной мере решить эту задачу по следующим причинам:

- во-первых, развивающая социальная среда в отличие от психотренинговых групп должна быть открытой общностью и оказывать определенное влияние на более широкий социум;
- во-вторых, в психотренинговых группах часто возникает проблема переноса приобретенного психологического опыта в реальную жизнь и соотнесения, «увязывания» начавшихся личностных изменений с относительно ригидным социальным окружением;
- в-третьих, у многих участников психокоррекционных групп складывается «синдром навязчивых сложных интерпретаций», что затрудняет социальную адаптацию и развитие личности;



• в-четвертых, в известных направлениях групповой психотерапии и прикладной социальной психологии достаточно полно разработаны способы актуализации внутригрупповых закономерностей личностного роста. Однако межгрупповая феноменология и соответственно практика использования межгрупповых механизмов жизнедеятельности личности фактически не представлена в современной психологии воздействия. Известные полевые эксперименты по изучению межгруппового взаимодействия М. Шерифа являлись строго теоретическими исследованиями и не имели практического развития [25].

В этой связи справедлив вывод Л.А. Петровской о том, что работа в тренинговых группах обеспечивает лишь инициацию, толчок к личностному росту, является его начальной стадией. Основные изменения происходят «в сфере послегрупповой повседневной жизнедеятельности участников» [17]. Разработанные нами социальные технологии направлены на построение отношений сотрудничества и социального прогресса в континууме от межличностного до межгруппового взаимодействия. Эффективность крупномасштабной помощи и оздоровление социальных отношений во все более широком пространстве обеспечиваются включением социальных технологий в реальную жизнь людей, постепенным сглаживанием содержательных различий, границ между деятельностью, организованной психологами и педагогами, и повседневной жизнью.

Построение развивающей социальной среды как базовый принцип социально-психологической помощи обеспечивает и впечатляющую масштабность воздействия. Количество одновременно обучаемых достигает двухсот и более человек. Разработанные технологии являются универсальными по возможности переноса и применения в различных организационных условиях работы с молодежью. Технологии основаны на актуализации следующих **механизмов построения развивающей социальной среды**:

• *Формирование духовной культуры молодежного социума*

Главные условия формирования мотивации: совместное переживание юношами чувства сопричастности к особой молодежной субкультуре, сочетающей в себе романтичность и высокую социальную активность; чувство принадлежности к престижной общественной организации региона; приобщение к высоким жизненным целям и ценностям. Для многих юношей обсуждение в широком кругу сверстников вопросов личностного самоопределения и смысла жизни является первой и редкой возможностью осознать свое «Я» и свой потенциал.

• *Функциональное включение педагогов в совместную деятельность*

Коллектив педагогов выступает не в декларативной форме «группы коллег-единомышленников», но в форме «коллектива создателей», действующего в соответствии с организационным порядком, риту-

алами и атрибутикой, принятыми в данной среде. То есть педагоги образуют свой отряд и наряду с другими отрядами участвуют в общих построениях, соревнованиях.

• *Включение участников в высокоорганизованную общность*

Уровень организованности развивающей социальной среды резко контрастирует с обычной средой проживания. Организационные нормы, структура, процессы отличаются четкостью и упорядоченностью. Коллективные действия совершаются в быстром и согласованном ритме. Характерна высокая степень включенности индивидов в совместную деятельность.

• *Демократическое внедрение организационного порядка*

Организационные нормы и структура представляются на общем собрании в самом начале смены не как «директивы педагогического совета», но как многолетние традиции, в создании которых участвовали и сами воспитанники. Таким образом, подчеркивается возможность и необходимость участия ребят в продолжающемся нормотворчестве.

• *Общая пространственная организация коллективных действий*

Общекolleктивные построения, спортивные состязания, конкурсы, художественное творчество, танцы, хоровые песни и другие групповые мероприятия совершаются в «зоне видимости» для каждого воспитанника. Дети воспринимают самих себя и друг друга через призму общекolleктивной активности, что стимулирует созревание подлинной социальности в личности.

• *Социальное, духовное и предметное обогащение деятельности*

Высокодержательная и в социальном, и в духовном отношении, разнообразная в предметном плане деятельность является системообразующим фактором развивающей социальной среды, определяя ее направленность и качественное своеобразие. Воспитанники участвуют в групповых дискуссиях на социально и личностно значимые темы, готовят театрализованные представления, соревнуются в спортивных и интеллектуальных конкурсах, в песенных и танцевальных фестивалях. Особое место занимает трудовая деятельность: помощь в восстановлении исторических памятников, участие в экологических акциях, помощь престарелым и инвалидам, труд по самообслуживанию. Ежедневно в расписание включены учебные занятия, основной задачей которых является обретение социальных умений (способы эффективной коммуникации, приемы эмоциональной саморегуляции).

• *Интенсификация интеллектуальных, эмоциональных и поведенческих компонентов совместной деятельности*

Коллективные действия совершаются на вербаль-



ном (скандирование девизов, приветствий, пение песен) и сенсомоторном (игры, марши, танцы, построения) уровнях. Мероприятия проходят в быстром темпе. Время и материальные ресурсы для их подготовки достаточно ограничены.

Публичность представления результатов повышает ответственность и эмоциональную отдачу участников. Большинство мероприятий проходят в форме соревнований. Эмоциональная насыщенность, необходимость форсировать интеллектуальные и творческие усилия, высокие энергетические затраты — все это обеспечивает максимальное вовлечение каждого воспитанника в совместную деятельность, устраняет опасность возникновения пустых молодежных «тусовок» и создает эффект «огромной, продуктивной жизни».

СОЦИАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ МОЛОДЕЖИ К РАЗВИВАЮЩИМ СОЦИАЛЬНЫМ СРЕДАМ

Эксперимент выявляет проблему адаптации молодежи к необычной социальной среде и необходимости определенной подготовки к полному использованию ее возможностей. Проблема снимается благодаря введению «социального обучения». Поэтому в «социальных оазисах» целесообразно наряду с существующими направлениями психолого-педагогической практики — педагогическим воспитанием и предметным обучением — выделить новое направление — «социальное обучение».

Актуальность этого направления обусловлена, прежде всего, крайне неразвитыми социальными умениями современных подростков и юношей. Неспособность конструктивно вступить в контакт, наладить гибкий диалог со сверстниками и особенно со взрослыми, определить свою личностную позицию в социуме (в группе), отсутствие элементарных представлений о способах эмоциональной саморегуляции — все это порождает неадекватные защитные реакции молодых людей. Проблемы усугубляются при включении в новую социальную среду. Таким образом, в дополнение к «научной грамотности» молодой человек должен получить «социальную грамотность».

Опыт организации психологической помощи молодежи подтверждает необходимость и эффективность социального обучения в развитии личности. Только специальная подготовка поможет быстро и максимально бесконфликтно не только разбудить *желание* достижения высоких социальных ценностей, но и сформировать достаточно широкий арсенал *умений* это делать.

Социальное обучение — это формирование знаний, умений и навыков конструктивного взаимодействия с людьми на межличностном и социальном уровнях, направленного на достижение разнообразных, общественно значимых целей.

По своему предмету и методам оно является

одним из видов психологической помощи. Научить в социальном смысле — значит помочь человеку стать зрелой личностью, способной успешно жить в обществе. Частной задачей социального обучения является обучение общению как организации целенаправленного овладения человеком средствами и способами коммуникации с другими людьми. Цель социального обучения — создать благоприятные условия для обретения личностью качеств субъектности — самостоятельности, активности, ответственности и социабельности в самом широком значении этого слова. Социально обученный человек как субъект владеет искусством жить в обществе, создавая социальные отношения на основе своего неповторимого личностного потенциала.

В социальном обучении можно выделить три основных направления развития субъектности личности:

- рефлексивное — осознание положительного образа «Я» и своей социальной позиции. Личностная рефлексия является формой саморегуляции на высшем — ценностно-смысловом — уровне развития личности;
- поведенческое — расширение арсенала практических умений жить в гармонии с другими людьми;
- деятельностное — созидание материальных и духовных ценностей, основанное на самодетерминации. Именно деятельность обеспечивает переход от статики размышлений и переживаний к процессу реализации своего «Я», к реальным действиям.

Молодой человек должен учиться следующим умениям:

- созидать жизненные ценности и достигать конкретных практических результатов;
- различать цели-результаты и промежуточные цели-средства;
- осознавать и соотносить свои желания, возможности с социальными требованиями;
- понимать природу социальных отношений и поведения;
- обладать широким репертуаром поведенческих навыков в различных сферах общения — в интеллектуальном, трудовом, досуговом, межполовом общении.

Основным содержанием социального обучения является создание благоприятных условий для **позитивного личностного самоопределения**. Положительная оценка именно потенциала, а не имеющихся личностных характеристик и опыта, создает состояние оптимистичности и в то же время не дает возникнуть самоуспокоенности, ограничивающей активность. Эта позиция отражает желание гармонизировать социальные отношения. Конструктивность личностной позиции по сути есть проявление субъектности в социальных отношениях и выражается в направленности на социальное созидание. Самоопределение предполагает сознательный выбор личности, соотносящий ее желания, возможности и долженствования.



Можно выделить следующие особенности социального обучения по сравнению с другими видами психологической помощи:

- социальное обучение отличается более выраженным дидактическим характером. Оно строится на основе четкой организации учебно-воспитательных действий в пространстве и времени и направляется на конкретные практические результаты совместной деятельности обучаемых, соотношенные с их естественной жизнедеятельностью;
- социальное обучение осуществляется в рамках специально созданного социума, который, с одной стороны, отличается организационной самобытностью (нормотворчеством), с другой стороны, вписан в реальное социально-нормативное пространство региона проживания обучаемых;
- объектом социального обучения должен стать по возможности каждый молодой человек. Объектом же психологической помощи становятся, как правило, люди, инициативно обратившиеся к специалисту.

Предлагаемая нами практика включения молодежных коллективов в социальное обучение апробирована в ряде школ Курской области и заключается в следующем. На первом этапе дети получают психологические знания, обретают навыки «оздоравливающего» общения и разрешают собственные личностные проблемы в особых молодежных организациях (центрах, лагерях), функционирующих в рамках региональной программы психологической помощи. Здесь же формируются группы детей из числа учащихся одной школы в количестве 5–10 человек, которым предстоит выполнять функции оптимизирующего социального влияния в среде сверстников в своих школах.

На втором этапе, после возвращения в свою школу, эти группы выступают генераторами идей и организаторами разнообразных социальных акций, направленных на оптимизацию жизнедеятельности сверстников и, по сути, осуществляют социальное обучение. По оценкам учителей, эти группы привносят в школьный коллектив дух созидания, творчества, веселья. В данном случае срабатывает эффект влияния меньшинства на большинство. Эффективность социального обучения будет в значительной степени определяться тем, насколько оно глубоко включается («встраивается») в реальную жизнь молодежи и насколько удастся сгладить различия между деятельностью в присутствии психологов-педагогов и в повседневной самостоятельной жизни.

Мы считаем, что на сегодняшний день наиболее реальной возможностью организации эффективного социального обучения является создание дополнительных образовательных структур типа центров социального обучения, на базе которых формируются временные молодежные коллективы. Ведущим принципом эффективного социального обучения является создание развивающей социальной среды.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Эксперимент, проведенный по описанной выше схеме в течение 2000–2007 годов с современным контингентом испытуемых, выявил устойчивые тенденции динамики личностных и групповых характеристик. Наиболее значимые результаты проявились в обогащении *сознания* в рамках феномена «личностный рост», воплощенного в желании развития у себя лидерских качеств, поиске возможности к самореализации в рамках учебной и внеучебной деятельности, проявления активности в личном самосовершенствовании, работе над своими недостатками, комплексами.

– Наметились позитивные тенденции в системе социальных установок. Наиболее приоритетными оказались следующие: стремление найти смысл жизни и объяснение собственных поисков, осознание собственной значимости: достаточно развитое отношение к себе, умение увидеть самое существенное и сущностное в своей личности и жизни. Поражает психологическая точность самооценки и своеобразная культура самоанализа, близкая к уровню профессионального психолога, установка к позитивному изменению среды и социальной ситуации, чувствительность к позитивным изменениям в социальной среде, установка на готовность включения личности в трудную социальную среду, чувство причастности к социальному творчеству, побуждение к созданию нового, установка на успешность в деятельности, опыт правового поведения, удовлетворенность жизнью.

Эти данные о содержании социального самоопределения молодежи в определенной мере совпадают с выводами К.А. Абульхановой-Славской [1], А.Л. Журавлева, А.Б. Купрейченко [8], Н.А. Журавлевой [9], Т.В. Дробышевой [7] о моральном сознании как ведущей детерминанте в российском менталитете.

– Появились изменения в структуре ценностных ориентаций. Наиболее полно обозначилась ценность альтуризма: желание помогать другим, беречь других людей. Но надо заметить, что пласт альтуристических ценностей обнаружился у юношей под влиянием «социального оазиса», а до тех пор он или не осознавался, или, хуже того, был противоположным.

– Расширились социальные представления о добре и зле, о достойной и обидной для человека жизни. Юноши отмечают, что им тесно и душно в обычных условиях жизнедеятельности (семья, школа, улица и т.д.). Они почти примирились с инертной, «серой» средой, не вдохновляющей их на высокую социальную активность и светлые надежды. Однако, оказавшись в благоприятной социальной среде, молодежь страстно желает позитивных изменений привычной среды и изменяет свое социальное самочувствие.

– Эксперимент подтвердил ранее выявленный факт сохранения и даже усиления полученного личностного «импульса» в последние месяцы (и даже годы), т.е. проявление отсроченного эффекта воздействия.

– Произошли позитивные изменения и на пове-



денческом уровне, в деятельности, поступках. Юноши приобретают способность к быстрому включению в организацию совместной деятельности по достижению принятых целей. Успешно реализуют защиту собственных интересов и интересов других, используя при этом культурные способы дискуссии и общения, умение отстоять свою позицию, разрешать конфликты, адекватно оценивать себя и других. В своих школах после возвращения из Центра многие из воспитанников становятся инициаторами и организаторами различных социально значимых начинаний.

Выраженную динамику личности под влиянием экспериментального воздействия в рамках особых социальных сред можно объяснить, по крайней мере, двумя причинами: а) чувствительностью развивающейся личности (подросток, юноша) к престижному, яркому социальному сообществу, обращенностью мотивов на будущее; б) приобретением статуса субъекта как высшей целостности, благодаря чему, по мнению А.В. Брушлинского, соответственно видоизменяется — постепенно или сразу — вся основная система его психических процессов и свойств [5].

В ходе эксперимента повысился уровень социально-психологической зрелости групп, который по всем параметрам приблизился к своему высшему состоянию — коллективу. Соответственно произошли изменения структуры интегративных групповых свойств: направленности, организованности, эмоционального единства, самоуправляемости, надежности, межгруппового единства в сторону увеличения значимости (рангового места) направленности под влиянием наиболее оптимальной для жизнедеятельности молодежных групп развивающей социальной среды. Группы проявляли способность выбора наиболее благоприятных для себя социальных ситуаций и социальных сред, а также способность изменять социальную среду в лучшую сторону, т.е. обнаружили умение ее проектировать.

Успешность деятельности психологической школы по оказанию социально-психологической помощи учащейся молодежи оказалась положительное влияние на общественное сознание региона. Школа ассоциируется с большим и полезным делом по воспитанию молодежи, как ценность и гордость Курской области. Так, например, во время презентации области в Москве на Всероссийском выставочном центре, правительство и губернатор сочли целесообразным включить в достижения региона материалы о психологической школе.

ЛИТЕРАТУРА

- Абульханова-Славская К.А. Российский менталитет: кросс-культурный и типологический подходы // Российский менталитет: Вопросы психологической теории и практики. — М., 1997. — С. 7–37.
- Аркин Е.А. Об изучении детского коллектива // Новая Москва. — 1927. — № 3. — С. 23–24.
- Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. — М.: Наука, 1994.
- Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные психологические труды. 2-е изд. — М.: Междунар. пед. акад., 1995.
- Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Сознание личности в кризисном обществе. — М., 1995. — С. 28–41.
- Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Собр. соч.: В 6 тт. — Т.3. — М., 1983.
- Дробышева Т.В. Экономическое образование как фактор экономической социализации в раннем юношеском возрасте: ценностный аспект // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Мат. IV Национальной научно-практической конференции. — М., 2007. — С. 173–175.
- Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в Российском обществе. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Залужный А.С. Учение о коллективе // Работник просвещения. — 1930. — № 6. — С. 39–40.
- Косарев А.С., Уманский Л.И. Условия и пути развития организаторских способностей школьников // Советская педагогика. — 1963. — № 11. — С. 17–28.
- Лозинский С.О. О детях-вожаках // Коллективы беспризорных и их вожаки. — Харьков, 1926. — С. 9.
- Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984.
- Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. — М., 1988.
- Макаренко А.С. Трудовое воспитание: Отношения, стиль, тон в коллективе // Собр. соч. — М., 1980. — Т.5.
- Панов В.И. Психодидактика образовательных систем. Теория и практика. — М., СПб.: Питер, 2007.
- Петровская Л.А. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга. Автореф. дис ... докт. психол. наук. — М., 1985.
- Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек в мире. — СПб.: Питер, 2003.
- Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. — М., Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
- Уманский Л.И. Личность, организаторская деятельность, коллектив: Избр. труды. — Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2001.
- Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. — М.: «Республика», 1994.
- Чернышев А.С. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) / А.С. Чернышев, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев, В.И. Скурятин. 2 изд., испр. и доп. — Воронеж: Кварта, 2007.
- Чернышев А.С., Лунев Ю.А., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В. Психологическая школа лидеров. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005.
- Шорохова Е.В. Социальная детерминация поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. — М., 1976. — С. 5–28.
- Sherif M. Group conflict and co-operation: their social psychology. — L.: Routledge & K. Paul, 1967. — 192 p.