

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ: МИКРОСОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРЕХ СТРАТЕГИЙ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье предпринимается микросоциологический анализ условий реализации образовательного проекта согласно трем стратегиям: акроаматической, эротематической и диалогической. Анализ имеет своей целью демонстрацию тех причин, которые приводят к появлению затруднений в усвоении содержания образовательного проекта со стороны субъектов-реципиентов, что значительно снижает его эффективность.

Ключевые слова: образовательный проект; микросоциологическая модель образовательной среды; дидактика; акроаматика; эротематика; диалогика.

Введение

Одной из ключевых проблем, стоящих перед современной дидактикой, является разработка такого комплекса методов обучения, который обеспечивал бы наиболее эффективное достижение целей образовательного проекта. При этом современное состояние дидактики позволяет констатировать наличие самых разнообразных методов обучения, которые комбинируются, исходя из сугубо прагматических соображений, связанных с эффективностью реализации образовательного проекта, в системы, ставящие своей целью качественную реализацию образовательного процесса. Все это, безусловно, ставит перед необходимостью проведения сравнительного анализа ключевых функций, которые исполняются тем или иным дидактическим комплексом, что, собственно, и позволит судить об их относительной эффективности.

Методологическим фундаментом, лежащим в основании предприняемого анализа, являются бихевиористские принципы и адаптированные в интересах исследования микросоциологические модели Мертона, Селзника и Гоулднера [1. С. 255–264].

Согласно классическому определению, *метод обучения* – это система последовательных действий обучающего, организующего познавательную и практическую деятельность обучаемого, которые устойчиво ведут к усвоению содержания образовательного процесса, с их помощью достигается овладение знаниями, навыками и умениями, всестороннее развитие умственных и физических способностей обучаемых, формирование у них качеств, необходимых для успешного выполнения сложных задач в определенной профессиональной сфере. Следует особо отметить, что в указанном определении принципиальным моментом является *характеристика процесса обучения как двустороннего*, поскольку в дальнейшем именно этот тезис будет отправной точкой при проведении сравнительного анализа эффективности методов обучения.

Методы обучения направлены прежде всего на достижение цели обучения и передачу содержания образования. Однако выбор обучающим методов обучения в каждом конкретном случае зависит от ряда обстоятельств: содержания материала – его сложности или простоты, специфики предмета учебного курса, дидактических задач, возрастных особенностей обучаемых, уровня их подготовки, объема учебного материала, методической подготовки обучающего и степени его

мастерства. При этом тенденции современного образовательного процесса предполагают увеличение роли в методах обучения: познавательной самостоятельности, управления процессом обучения (дистанционное обучение), развития активности и творчества (познавательные, ролевые и дидактические игры, метод опережающего обучения), обучения способу деятельности и практическому применению знаний (практические работы, самостоятельные работы, исследовательские задачи), – иными словами, растет роль методов, обеспечивающих переход от процедур обучения к механизмам самообучения.

1. Классификация и характеристика стратегий реализации образовательного проекта

Ввиду того что в настоящий момент насчитывается огромное количество методов обучения, в целях удобства их изложения следует предложить классификацию. Прежде всего необходимо отметить, что классификаций по тому или иному признаку насчитывается не меньше, чем классифицируемых методов обучения, в частности классификация по характеру действий ученика, в рамках которой методы подразделяются на активные и пассивные, или классификация, в основе которой лежит характер познавательной деятельности ученика, предполагающая, что все методы обучения можно разделить на такие элементы, как объяснительно-иллюстративный метод, в рамках которого готовая информация сообщается с помощью различных средств; репродуктивный метод, где знания, уже полученные обучаемым, трансформируются в умения, т.е. обучаемый приобретает опыт деятельности с использованием имеющихся у него знаний; метод проблемного изложения, предлагающий обучаемым не только готовое знание, но и способ его получения; частично-поисковый метод, где доля участия обучаемого в образовательном процессе определяется обучающим в соответствии с уровнем компетентности обучаемого, и исследовательский метод, направленный на усвоение опыта творческой деятельности и развитие эмоционально-ценностного отношения к своей деятельности.

Однако в интересах данного исследования следует предложить более интересную классификацию, в основе которой положен тип отношений между двумя сторонами, образующими процесс обучения, что в наибольшей степени согласуется именно с вузовской системой образования.

Современная трактовка методов обучения как способов реализации образовательного проекта (ОП) предполагает интерес к определению оснований проектирования содержания и процедур реализации содержания высшего профессионального образования. В целом ОП, как уже отмечалось выше, образуют две стороны: субъект – автор и/или исполнитель данного проекта (обучающий), а также субъект – реципиент образовательного процесса (обучаемый). При этом ОП содержит в своем составе как минимум два компонента: *содержательный*, т.е. тот корпус знаний, который подлжет трансляции от обучающего к обучаемому, и *организационно-методический*, включающий в себя систему технологических средств и организационных форм реализации указанного ОП. Импе-

ративом, т.е. ведущим принципом ОП, является прагматическая установка на получение профессиональной подготовки.

В соответствии с этим типы реализации ОП, а следовательно, и методы обучения, можно в общем виде классифицировать следующим образом: *акроаматический* (обучаемый только слушает то, что ему сообщает обучающий); *эротематический* (обучаемый только отвечает на вопросы, задаваемые обучающим) и *диалогический* (обучающий и обучаемый задают и отвечают на вопросы друг друга, выступая таким образом с равных позиций).

Характеристика методов обучения, определяемая их принадлежностью к типу реализации образовательного проекта, может быть представлена по целому ряду оснований для проведения сравнительного анализа (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика методов обучения, определяемая в соответствии с их принадлежностью к типу реализации образовательного проекта

Основание для сравнения	Тип реализации ОП		
	Акроаматический	Эротематический	Диалогический
Сфера применения	Классическая академическая система высшего образования		Преобразующая и корректирующая педагогическая практика
Объект	Группа однородных объектов, рассматриваемых как целое		Единичный объект – личность
Цель	Реализация запланированного ОП в соответствии с той системой предъявляемых к нему требований, которая, как правило, не определяется лицом, реализующим данный ОП		Получение информации, которая требуется для решения вопроса о необходимости изменения состояния (режима работы) конкретного объекта
Функция	Трансляция архетипизированных, стереотипизированных и институционализированных форм знания	Расширение и закрепление существующей системы знаний и представлений посредством репродуктивно-анализирующих процедур	Трансляция принципиально новых форм знания, реакцентуация имеющихся знаний посредством процедур понимания
Результат	Прогнозируется и контролируется посредством заложенных в ОП средств диагностики и коррекции, хотя принципиально ограничен самой специфической типа реализации		Изначально непредсказуем
Содержание деятельности	Трансляция общей, типичной и закономерной информации о предмете ОП		Выявление специфического и уникального в конкретном предмете ОП
Специфика взгляда на объект	Акцент на отдельные, в основном типичные, стороны или черты поведения объекта, имеющие значение при реализации ОП		Интерпретация объекта как уникальной целостности
Ключевая функция	Передача необходимых знаний о предмете ОП (когнитивная)		Оценка поведения объекта через анализ режима его функционирования или через призму успешности выполняемых им функций (педагогическая)
Отношение к информации	Избыточная информация рассматривается как источник возможных затруднений в реализации ОП		Любая новая информация об изучаемом предмете образовательного проекта важна и самоценна
Требования к процедуре	Стремление к эффективности, простоте и удобству реализации ОП, достоверности информации, описывающей его предмет		Стремление к полноте описания предмета ОП, что предполагает относительную сложность процедуры получения информации
Время, затрачиваемое на получение информации	Соблюдение адекватной меры между сложностью информации и временем на ее трансляцию		Чем больше, тем лучше, но при соблюдении требования оперативности получения информации, иногда даже ценой снижения достоверности
Использование дублирующих методов получения информации	Исключается	Не исключается	Приветствуется
Элемент творчества	Повторяющаяся рутинизированная деятельность		Не повторяющаяся, поисковая и сугубо творческая деятельность
Возможность технологизации процедуры	Высоко алгоритмизирована, технологизирована. Процедура изначально ориентируется на тиражирование		Не поддается алгоритмизации, технологизации и тиражированию
Интерпретация полученных результатов	Необязательна, но может предприниматься	Обязательна. Является неотъемлемым компонентом данного типа реализации ОП	Минимизируется. В идеале совсем исключается, поскольку нарушает процедуру реализации ОП
Представления о норме	Представление о норме обязательно присутствует либо в явной, либо в латентной форме		Отсутствуют, так как любое полученное знание самоценно
Требования к лицу, получающему информацию	Не предполагает высокого уровня компетентности		Как правило, предполагает довольно высокий уровень компетентности
Требования к лицу, транслирующему информацию	Требует стандартизированный уровень квалификации, предполагающий знание и соблюдение технологии реализации ОП		Требуются высокий уровень, квалификация, талант и фантазия

Итак, выделенные три типа реализации ОП: акроаматический, эротематический и диалогический – позволяют проанализировать проблему эффективности современных методов обучения, т.е. позволяют обратиться к рассмотрению тех трудностей и незапланированных последствий, которые могут возникать при их непосредственном использовании.

2. Анализ акроаматического типа реализации ОП

Первый из анализируемых типов – акроаматический – интересен прежде всего тем, что на его основе возникает дисфункция обучения, заключающаяся в том, что субъекты-реципиенты ОП формируют обобщенную реакцию на основе ситуаций, реакция на которые им кажется подходящей, но которая приводит к

непредвиденным и нежелательным для обучения последствиям (рис. 1).

Необходимость *контроля за эффективностью реализации образовательного проекта*, согласно акроаматическому типу, принимает форму усиленного *акцента на надежность достижения цели обучения*. С точки зрения организационной структуры, обеспечивающей образовательный процесс, в этом выражается потребность в предсказуемости поведения обучаемых, которая воспринимается как одно из необходимых и достаточных условий успешной реализации образовательного проекта. Как следствие, устанавливаются стандартные операционные процедуры (например, ведение конспекта), в то время как контроль состоит главным образом в том, чтобы обеспечить их фактическое выполнение.

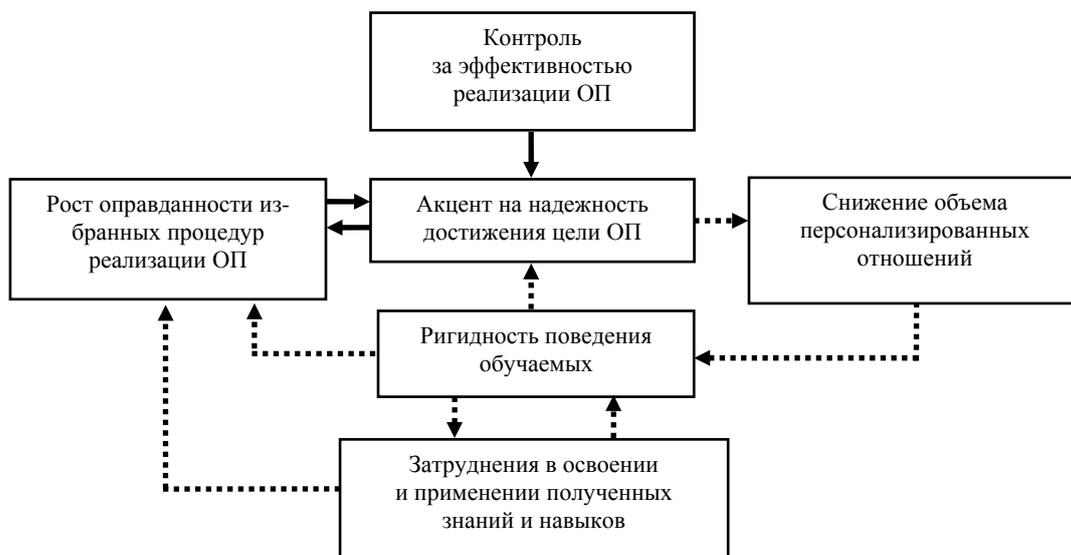


Рис. 1. Механизм возникновения затруднений при акроаматическом типе реализации ОП (здесь и далее на рисунках прямые линии обозначают запланированные последствия; пунктирные линии – незапланированные последствия)

Акцент на надежности и процедуры его реализации приводят к таким последствиям, как:

- *рост оправданности избранных процедур реализации*, что является типичной реакцией субъекта-исполнителя образовательного процесса, поставленного в ситуацию необходимости достижения цели ОП, поскольку чем сильнее оправданность избранных процедур реализации ОП, тем больше уверенность в надежности достижения его цели, и это является необходимым и запланированным последствием;

- *снижение объема персонализированных отношений*, то есть субъект-исполнитель ОП – обучающий – реагирует на других участников обучения – обучаемых – не как на более или менее уникальных индивидуумов, но как на представителей определенного уровня ячеек в организационной структуре обучения, которым присущи определенные права и обязанности, т.е. в данном случае обучаемые рассматриваются как функциональные единицы образовательного процесса, без учета их индивидуальных способностей и недостатков.

Снижение объема персонализированных отношений, в свою очередь:

- влечет за собой увеличение *ригидности поведения обучаемых*, что в значительной степени удовлетворяет

изначально заявленную потребность в надежном достижении целей ОП, так как ригидное – это стереотипизированное, но, тем не менее, предсказуемое поведение;

- подкрепляет оправданность избранных процедур реализации ОП, поскольку чем более предсказуемо, или ригидно, ведут себя обучаемые, тем в большей степени обучающий склонен ничего не менять в своих действиях.

При этом рост ригидности поведения обучаемых, в свою очередь, влечет за собой увеличение количества *трудностей в освоении и успешном применении полученной в рамках ОП информации*, поскольку может вести к неправильному направлению действий обучаемых, неспособности применять полученные знания и навыки в ситуациях, не смоделированных ОП, или, иначе говоря, применять полученные знания и навыки в своей будущей профессиональной деятельности.

Сам факт наличия затруднений в освоении и успешном применении полученной в рамках ОП информации:

- с одной стороны, стимулирует ригидность поведения обучаемых, ведь чем больше затруднений испытывает обучаемый, тем больше он стремится, отказавшись от претензии на самостоятельное решение трудностей, следить за поведением других обучаемых и

следовать ему, надеясь, что это обеспечит ему приемлемый результат по итогам реализации ОП;

– с другой стороны, должен косвенно усиливать необходимость оправдания избранных процедур реализации ОП, поскольку обучающий склонен искать причину падения эффективности не в избранном им режиме деятельности, а во все более последовательной реализации избранного метода обучения.

3. Анализ эротематического типа реализации ОП

Второй из анализируемых типов – эротематический – интересен тем, что на его основе возникает непредвиденная и нежелательная дисфункция обучения, которая связана прежде всего с факторами организационной структуры образовательного процесса.

Согласно эротематическому типу необходимость контроля за эффективностью реализации ОП исходит из определенного представления о минимально приемлемом поведении обучаемого в рамках образовательного процесса, проще говоря, из некоторого дифференцированного представления об ответе, который необходимо дать обучаемому для того, чтобы получить ту или иную оценку собственной степени освоенности ОП. Это, как следствие, ведет к использованию общих и неперсонализированных правил, регулирующих рабочие процедуры обучения, а также обеспечивает тщательность контроля за эффективностью реализации образовательного проекта, поскольку именно знание о минимуме, необходимом для успешной оценки степени освоенности ОП обучаемым, и гарантирует или, по крайней мере, создает видимость того, что осуществляемый обучаемым контроль является тщательным (рис. 2).

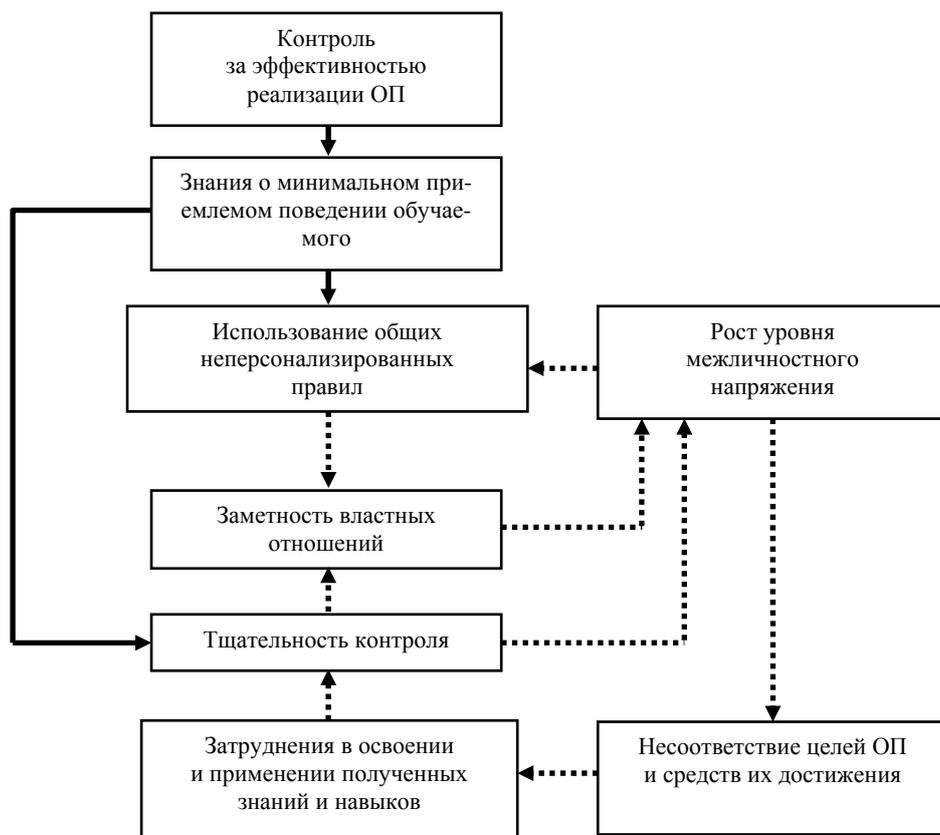


Рис. 2. Механизм возникновения затруднений при эротематическом типе реализации образовательного проекта

Однако вместе с тем использование общих неперсонализированных правил, а также установка обучающего на тщательность контроля влекут за собой ряд незапланированных и дисфункциональных, в контексте реализации ОП, последствий:

а) непредвиденным последствием использования общих и неперсонализированных правил, регулирующих рабочие процедуры обучения, является *заметность властных отношений*, что, в свою очередь, влечет за собой *рост уровня межличностного напряжения* между обучающим и обучаемыми. Кроме того, тщательность контроля за эффективностью реализации образовательного проекта также стимулирует заметность властных отношений и рост межличностного напряжения, поскольку жесткие требования, предъявляемые к обучаемым,

не могут не вносить дискомфорта в их психологическое состояние, который снимается посредством переноса отрицательного отношения к собственным результатам обучения на лицо, осуществляющее обучение, выставляемое в качестве виновника всех неудач обучаемого в рамках ОП. Это, по своей сути, является вполне очевидным, так как чем принципиальнее требования, тем выше вероятность возникновения конфликтов;

б) рост уровня межличностного напряжения, в свою очередь, также оказывает стимулирующее действие на обучающего в его склонности следовать общим неперсонализированным правилам, поскольку вполне очевидным является то, что растущий уровень межличностного напряжения обеспечивает склонность обучающего апеллировать именно к безличным и неперсона-

лизированным правилам, регулирующим рабочие процедуры реализации ОП;

с) однако более важным в контексте возникающих дисфункций обучения последствием роста уровня межличностного напряжения является ситуация, связанная с возникновением явного несоответствия целей образовательного проекта и средств их достижения. Это вызывает резкий рост количества трудностей в освоении и успешном применении полученных знаний и навыков, зависящий прежде всего от попыток обучаемых отстраниться или, по крайней мере, свести к минимуму число контактов с обучающим, который, воспринимая непосредственно снижение эффективности реализации ОП, выражаемое появившимися затруднениями у обучаемых, реагирует на это как на недостаток, усиливая тщательность контроля, или, иными словами, стремится, используя властный ресурс, преодолеть и сломить попытки обучаемых изолироваться от реализуемых в обучении рабочих процедур.

4. Анализ диалогического типа реализации ОП

Третий из анализируемых типов – диалогический – демонстрирует то, каким образом возникают непредвиденные последствия и затруднения в реализации ОП, т.е. непосредственно дисфункции в обучении при ис-

пользовании и поддержании системы «сильных» взаимосвязанных межличностных отношений.

Согласно диалогическому типу необходимость контроля за эффективностью реализации ОП опирается на передачу или делегацию ряда полномочий от обучающего к обучаемому. Разумеется, это предполагает, что обучаемые обладают необходимой степенью специальных навыков и знаний: умением вести аргументированную беседу, спорить и отстаивать свою позицию, предлагать творческие решения по исследуемой проблеме, иными словами, определенной компетенцией в области информации, транслируемой в рамках образовательного процесса, более того, чем выше степень овладения такого рода специальными навыками, тем больше склонность и возможность осуществления процедуры делегации полномочий от обучающего к обучаемым, поскольку в идеале обучающий играет роль наблюдателя и арбитра в процессах самостоятельного овладения обучаемыми информацией, заложенной в ОП (рис. 3).

Вместе с тем эта, казалось бы, идеальная модель отношений между участниками ОП – обучающим и обучаемым, помимо указанных явных и запланированных следствий, имеет также скрытый механизм возникновения затруднений в освоении и применении полученных знаний и навыков.

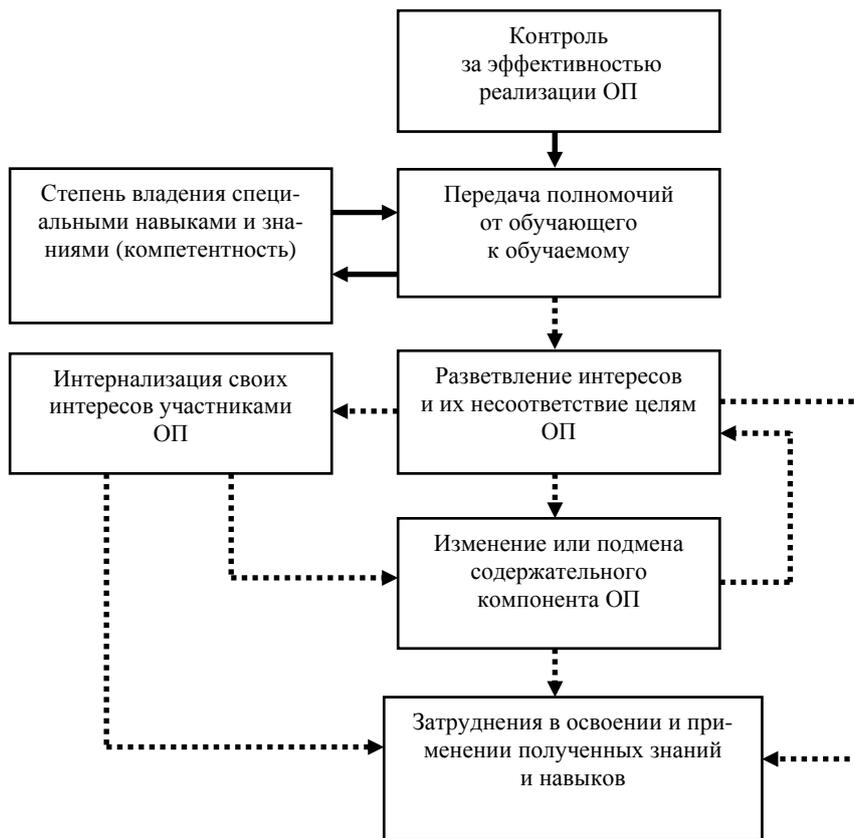


Рис. 3. Механизм возникновения затруднений при диалогическом типе реализации образовательного проекта

1. Прежде всего, передача, или делегация, полномочий от обучающего к обучаемому имеет в качестве своего прямого, хотя и незапланированного следствия естественный процесс *разветвления интересов* обучаемых в рамках осуществляемого ОП, иными словами,

в силу того что субъект-реципиент, или обучаемый, при диалогическом типе реализации ОП, принципиально рассматривается как лицо, обладающее совокупностью уникальных свойств и способностей, естественным полагается следующее: то, что интересно

одному из обучаемых, не столь интересно или вообще не интересно другому, тем самым возникают и стимулируются условия для постепенного *изменения или подмены содержательного компонента* ОП самими его участниками.

2. Кроме того, конкуренция, возникающая в среде обучаемых, в ситуации, когда фактически между ними идет борьба за контроль над ресурсом внутреннего внимания всех участников ОП, или, проще говоря, за выяснение того, чья позиция (или познавательный интерес) все-таки имеет большее право на осуществление, влечет за собой стремление узаконить или сделать ее нормой для прочих со стороны обучаемого, в ситуации, когда каждый из обучаемых стремится достигнуть успеха. Как следствие, такая тактика приводит к *интернализации своих интересов участниками* образовательного процесса, т.е. каждый из участников рассматривает свою собственную внутреннюю цель, которую он стремится реализовать в содержательном компоненте образовательного процесса как норму для всего ОП в целом, но при этом не следует забывать, что внутренняя цель участника ОП не всегда или даже чаще всего не соответствует официальной цели ОП [2, 3].

3. Оба этих незапланированных и дисфункциональных следствия, а именно: разветвление интересов и их несоответствие целям ОП, а также интернализация своих собственных интересов участниками ОП – рано или поздно, явно или неявно влекут за собой изменение или подмену содержательного компонента ОП, которые есть прямой источник возникающих *затруднений в освоении и применении полученных знаний и навыков*, поскольку содержательный компонент ОП в любом случае предполагает некую норму, которой должен овладеть субъект-реципиент, т.е. обучаемый, чтобы уметь ее реализовывать в своей будущей профессиональной практике. Более того, изменение или подмена, в свою очередь, стимулируют все большую дифференциацию интересов участников ОП, поскольку чем более разнообразным в результате постоянных процессов подмен содержательного компонента ОП оказывается предмет образовательного процесса, тем в большей степени это влияет на рост разветвленности интересов, иными словами, чем больше аспектов обнаруживается в предполагаемом предмете ОП, тем выше соблазн для обучаемых создавать и отстаивать собственные альтернативы при его изучении.

4. Наконец, разветвление интересов участников ОП, впрочем, как и интернализация ими своих собственных целей в ущерб целям ОП, также является источником возникающих затруднений в освоении и применении полученных знаний и навыков, хотя это, скорее, является следствием конкуренции, складывающейся между обучаемыми, которая часто носит характер межличностного противостояния.

Заключение

Если внимательно присмотреться к причинам, лежащим в основании возникающих затруднений при реализации ОП, а значит, и причинам недостаточной эффективности методов обучения, применяемых при

реализации вполне конкретного ОП, необходимо отметить следующие моменты.

Во-первых, традиционная академическая модель реализации образовательного проекта, опирающаяся на такие типы его реализации, как акроаматический и эротематический, рассматривает субъекта-реципиента – обучаемого – в качестве «простой машины», действующей в условиях образовательной среды, сконструированной в полном соответствии с бихевиористскими постулатами [4]. Однако не стоит забывать, что бихевиористские модели, – и в особенности те, которые можно определить как канонические, принадлежащие Дж. Уотсону и Э. Торндайку, ориентированные на оценку поведения субъекта без анализа каких-либо скрытых «внутренних» психологических процессов, – явно или неявно упускают из виду то, что любой стимул может иметь и непредвиденные последствия, а это и составляет причину анализируемых выше затруднений, поскольку в действительности стимул всегда вызывает больший ряд поведенческих реакций, чем обычно ожидается, более того, вызванный ряд может даже и не включать в себя планируемую реакцию [5].

Невнимание к этому, типичное для сторонников данной модели, рождает известную «дидактическую иллюзию» о том, что субъекты-реализаторы – обучающие – ограничены в своих возможностях только пределами, определяемыми скоростью усвоения информации и выносливостью этих «простых машин по усвоению знаний». Безусловно, это вовсе не означает, что традиционная «машинная» и бихевиористская теория, а вслед за ней и привычная академическая система обучения абсолютно неверны и требуют полного ниспровержения. Это всего лишь значит, что в определенных обстоятельствах, о которых, собственно, и шла речь выше, отношение к обучаемому как «простому механизму» приводит к результатам, которые не были предусмотрены или попросту игнорируются такого рода стратегией реализации ОП.

Во-вторых, нетрадиционная, и если можно так выразиться, неакадемическая модель реализации ОП, опирающаяся на такой тип его реализации, как диалогический, отказываясь от рассмотрения субъекта-реципиента – обучаемого – в качестве «простой машины по усвоению знаний», принимая и учитывая то, что каждый обучаемый действует в соответствии с собственными мотивами, тем не менее, также не может похвастаться отсутствием каких-либо незапланированных затруднений, возникающих при освоении и применении полученных навыков и знаний, и, как следствие, своей безусловной эффективностью, поскольку данный тип реализации, отвергая нормативность образовательного процесса и процедур обучения, оказывается не в состоянии согласованно и предсказуемо достигать необходимого результата – целей образовательного процесса.

Наконец, более интересным и в то же время парадоксальным является экспертное заключение, которое можно было бы сделать, если применить абстрактно проанализированные нами модели к современной российской образовательной практике, разворачивающейся на фоне появления ФГОС третьего поколения и растущего интереса к так называемому компетентностно-

му подходу в дидактике. Так, без тени сомнения можно утверждать, что именно классическая академическая стратегия обучения, представленная акроаматическим и эротематическим ОП, точнее, заложенными в них способами обучения, в современной ситуации резкого падения общеобразовательной квалификации обучаемых (относительно низкая подготовленность абитуриента, а часто и откровенная безграмотность) оказывается более надежным инструментом при реализации дидактических задач в сравнении с безусловно более гибким, но и вместе с тем рассчитанным на достаточную подготовленность и квалифицированного обучаемого (компетентного) диалогическим ОП.

В целом, в контексте рассматриваемой важнейшей дидактической проблемы эффективности методов обучения каждый из проанализированных способов реализации образовательного проекта – акроаматический, эротематический, диалогический – имеют свои сильные и слабые стороны, в соответствии с чем выбор какого-либо конкретного метода должен быть оправдан наличием на тот момент состоянием образовательного процесса, а также характером и содержанием целей ОП.

При этом нет сомнений в том, что повышение эффективности познавательной деятельности обучаемых должно осуществляться как за счет особым образом отобранного и сконструированного содержания обучения, так и за счет выбора обучающим активных процедур обучения, позволяющих контролировать степень эффективности реализации ОП, а вместе с тем и за счет применения специальных приемов управления деятельностью по освоению содержательного компонента ОП. Как следствие, понимание того, что обучение – это сложный и многофункциональный процесс, организуемый обучающим, или субъектом-исполнителем образовательного проекта, на основе различных психолого-педагогических теорий и концепций, предполагает, что реализация каждой из них в практической педагогической деятельности обучающего требует особой организации и отбора системы методов обучения, в свою очередь, подразумевая его высокую психолого-педагогическую подготовленность в условиях современной структуры вузовского образования и готовность к выбору наиболее эффективных для конкретных условий метода и формы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Марч Дж., Саймон Г. Организации // Личность. Культура. Общество. 2004. Т. VI, вып. 1 (21). С. 252–302.
2. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. М.: Изд-во МГУ, 1979. 220 с.
3. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы. М.: Аспект-Пресс, 2001. 318 с.
4. Смелзер Н. Социология. М.: Феникс, 1994. 688 с.
5. Лютенс Ф. Организационное поведение. М.: Инфра-М, 1999. 692 с.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 29 ноября 2012 г.