

Белорусский государственный университет
Центр проблем развития образования

**ДИСКУРС
УНИВЕРСИТЕТА-2013**

**Образовательные практики
и метафоры обновления**

Материалы
Международной научно-практической конференции,
Минск, 2013 г.

Минск
Издательский центр БГУ
2013

УДК 378(06)
ББК 74.58я431
Д48

Редакционная коллегия:
А. А. Полонников (отв. ред.), Е. Ф. Карпиевич,
Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова

Д48 Дискурс университета-2013. Образовательные практики и метафоры обновления : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 2013 г. / Белорус. гос. ун-т. Центр проблем развития образования БГУ ; под ред. А. А. Полонникова (отв. ред.) [и др.]. — Минск : Изд. центр БГУ, 2013. — 147 с.
ISBN 978-985-553-167-9.

В сборник включены избранные статьи и комментарии участников Международной научно-практической конференции «Дискурс университета-2013» (2013 г.), которые рассматривают актуальные проблемы состояния и развития университетского образования с различных точек зрения и дисциплинарных подходов, объединенных пониманием университета как развивающейся коммуникативной системы.

Сборник предназначен теоретикам и практикам системы высшего образования, ученым, аспирантам, слушателям курсов повышения квалификации, методистам и специалистам аппарата управления сферы образования.

УДК 378(06)
ББК 74.58я431

ISBN 978-985-553-167-9

© БГУ, 2013

Содержание

Е. Ф. Карпиевич, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова, А. А. Полонников.

«Дискурс университета 2013»: опыт открытой коммуникации..... 5

1. ТРАНСФОРМАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОЗИЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В СИТУАЦИИ «ИКОНИЧЕСКОГО ПОВОРОТА» СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Полонников. Практики знания в современном университете..... 16

О. И. Шарко. Парадокс «гуманизма» в образовании. Комментарий к статье
Полонникова А.А. «Практики знания в современном университете»..... 41

Л. В. Нургалеева. Университетская корпорация в терминах
мультирационального дискурса 46

А. А. Полонников. Форма содержания и форма выражения. Комментарий
к статье Л. В. Нургалеевой «Университетская корпорация в терминах
мультикультурального дискурса»..... 60

И. С. Нечитайло. Несоответствие результатов первичного
(предшествующего) и вторичного (последующего) педагогического труда
как предпосылка закрепления и углубления социального неравенства..... 66

Н. Д. Корчалова. Фрагментированный опыт чтения статьи И.С. Нечитайло... 78

А. А. Полонников. Образовательная продуктивность социологического
исследования. Комментарий к статье И. С. Нечитайло «Несоответствие
результатов первичного (предшествующего) и вторичного (последующего)
педагогического труда как предпосылка закрепления и углубления
социального неравенства» 81

2. ДИСКУРС ПСИХОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

К. В. Вербова. Стереотипные представления студентов
о межличностном взаимодействии с преподавателями 92

А.А. Полонников. Hidden curriculum психологического исследования.
Комментарий к статье К. В. Вербовой «Стереотипные представления
студентов о межличностном взаимодействии с преподавателями» 101

<i>А. М. Колышко. Психологическая теория и практика в представлении современного студента-психолога</i>	<i>106</i>
<i>А. А. Полонников. «Теория» и «практика» «психологии» в образовании. Комментарий к статье А. М. Колышко «Соотношение психологической теории и практики в представлении современного студента-психолога» ...</i>	<i>114</i>
<i>А. А. Полонников. Может ли университет готовить профессиональных психологов?</i>	<i>120</i>
<i>Н. Д. Корчалова. Экспертная поддержка образовательных изменений: управленческие дилеммы (на примере совместного проекта ГрГУ им. Янки Купалы и БГУ)</i>	<i>140</i>

SUMMARY

This volume is a selection of the presentations made at the third international Internet conference and forum "University Discourse – 2013", conducted from 20 October to 15 November 2013.

While the volume presents a variety of views, the contributions are united by a common meta-text supported by a shared concern about the state of today's education. These concerns reflect by the authors' acute sensitivity to change in the university context, the tendency to replace personal communication by the ever-proliferating use of electronic means of instruction, and the ever-strengthening role of the linear textbook text intervening in the educational communication process.

The university' entry in the electronic age is in many ways a natural process which sometimes happens independently of the desires of higher education's actors. The electronic message is penetrating the university's institutional boundaries, giving rise to new educational phenomena and events.

The interests shared by the contributors to this volume have range from the study of the circumstances affecting the educational semiosis dynamic to phenomenology of mediatory conflict (resulting from the collision of three types of intermediaries in university communication – oral presentation, the printed text, and audiovisual messages), to the study of new interactive situations where the meaning and relevance of the existing conventions in university education (including those regarding speech practices and effects) are challenged.

The volume will be of interest to students of education, university teachers, and postgraduates oriented towards careers in university teaching.

СТЕРЕОТИПНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О МЕЖЛИЧНОСТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ

К.В. Вербова

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы

В статье анализируются мнения студентов об университетском образовании и педагогическом взаимодействии. Выделены базовые стереотипы студенческих представлений, опосредующие восприятие студентами образовательных отношений и своих позиций в них.

Student stereotypes regarding student-teacher communication

K.V. Verbova, Grodno State University

Student opinions regarding university education and student-teacher relationships are examined. Basic student stereotypes on student-teacher interaction are identified. It is shown how these stereotypes moderate the perceptions of students of the actual student-teacher interaction and their own roles in it.

Характеристики межличностного взаимодействия студентов и преподавателей детерминированы не только совместной деятельностью и личностными свойствами общающихся индивидов, но и их групповой принадлежностью. Способом маркировки представителей различных групп выступают социальные стереотипы, позволяющие быстро классифицировать окружающих. Систематически возобновляемые попытки определить данное понятие позволяют рассматривать стереотипы как характеристики, описывающие членов социальных групп, или категории, которые приписываются им или ассоциируются с ними. Стереотипизация сегодня рассматривается как рациональная форма познания, как частный случай более универсального процесса категоризации, основная функция которого заключается в том, чтобы систематизировать изобилие и упростить сложность получаемой человеком информации. Будучи общественно разделяемым способом когнитивного упорядочивания мира людей, стереотип рассматривается и как разновидность социальных представлений [3].

Особый интерес представляет изучение стереотипов в ситуации взаимодействия таких групп, которые образуют функциональное целое (учителя – ученики, родители – дети, студенты – преподаватели). При этом

при психологическом анализе важно выявить содержание стереотипов относительно всех групп, входящих в целое, как взаимодополняющих групповых образов. На первом этапе нашего исследования стереотипных представлений студентов о межличностном взаимодействии с преподавателями изучались присущие им ауто- и гетеростереотипы, т. е. представления о группе студентов и о группе преподавателей как субъектах взаимодействия. Материалом исследования стали вербализованные ассоциации на слова-стимулы «студент», «преподаватель». Выборка составила 43 человека, в которую вошли студенты 3 курса психологического факультета ГрГУ. Всего получено 144 релевантные характеристики. Для анализа данных был использован качественный анализ (частотный и содержательный анализ). Вербальные ассоциаты по общекатегориальному признаку были объединены в лексико-семантические группы, из которых выбирался единый дескриптор – лексема, наиболее полно интегрирующая в себе семантику слов этих групп. Респондентам также предлагалось проранжировать приведенные ими характеристики по степени значимости: от наиболее важной к менее важной. В результате для каждого слова-стимула мы располагали совокупностью признаков, характеризующих стереотипные представления, а также двумя индикаторами: частотностью ответов респондентов и числовым показателем значимости, приписываемой каждой характеристике.

Анализ полученных результатов показывает, что стереотипный образ студента можно охарактеризовать как многокомпонентный и дифференцированный. В аутохарактеристиках студентов самую большую представленность имеют черты, связанные с учебной деятельностью: характеристика «учеба» («учиться») имеет самую высокую частотность. Анализ общего содержания высказываний респондентов обнаруживает различные аспекты учебной деятельности, что позволяет все названные характеристики разделить, в свою очередь, на несколько групп. Наиболее количественно наполненной (52) является лексико-семантическая группа признаков-характеристик, обозначающих формы организации учебной деятельности студентов и внешние атрибуты учебной дисциплины: лекции, конспект, оценки, сессия, аттестация, пересдача, шпоры, стипендия, каникулы, посещаемость, зачетка, учебники, прогулы, перерывы, курсовая, практика и т. д. Заметим, что ранг значимости данных характеристик – 2,4.

Отдельную группу (27) составляют высказывания, характеризующие становление студента как субъекта обучения. Содержательно к этой группе относятся такие характеристики, как знания, умения, умение применять знания, ум, а также высказывания, обозначающие мотивационно-ценностные и атрибутивные параметры субъектности: активность; развивающийся; стремление к знаниям; узнающий новое и интересное; целеустремленный; пытающийся что-то понять; знающий; думает о будущем; не хочет учиться, но диплом нужен; хочет получить знания для будущей профессии; самостоятельный, интересующийся. Ранг значимости данных характеристик – 2, 2.

Следующим измерением аутостереотипов студентов выступает отношение к учебе. Эта группа включает следующие характеристики: старательный; усидчивый; трудоголик; разгильдяй; лень; лентяй; безответственный; все в последний момент; легкомысленный; халява. Соотношение положительных и отрицательных характеристик 3:14. Самую высокую частотность имеет характеристика «ленивый» (6). Ранг значимости вышеуказанных характеристик – 3,1. Заметим, что именно группа характеристик отношения к учебе включает в себя негативно эмоционально окрашенные черты, несколько снижая общую позитивность аутостереотипов студентов.

Преобладание негативно окрашенных характеристик в вышеуказанной группе стереотипных представлений по отношению к учебе содержательно обосновывает наличие следующей группы высказываний, определяющих возможность психологического выхода из ситуации безделия: хитрый; изворотливый; приспособление; способный найти выход из любой ситуации; находчивый; смысленный; креативный; творческий; импровизирующий; гибкий; изобретательный. Данная группа характеристик количественно немногочисленна (13), но имеет высокий ранг значимости (2.0) и четко выраженную смысловую доминанту. Дескриптором в данной группе высказываний выступает характеристика «хитрый». Эта характеристика наиболее частотна и обозначает изворотливый, скрывающий свои истинные намерения, идущий обманными путями к достижению чего-нибудь.

Количественно наполненной (57) и качественно разнообразной является группа высказываний, характеризующих восприятие студенческой жизни в целом. Ранг значимости этих характеристик 3,1. Студенческая жизнь воспринимается как наполненная многими событиями, по преимуществу позитивными (молодость, жизнь настоящим, распахнутость жизни, интерес, приключения, много проблем). В этой группе представлены характеристики различных аспектов студенческой жизни: общения (друзья, друг, одноклассник, взаимопомощь, совместное времяпровождение); наполненности времени (нет времени, недостаток сна, бессонница). Студент воспринимает себя как «современного, голодного, бедного, озабоченного, пьющего, метущегося, усталого». Студенческая жизнь при этом воспринимается позитивно эмоционально окрашенной («веселье, постоянное веселье, смех, настроение, оптимизм»). Заметим, что характеристика «веселый» во всей рассматриваемой группе имеет самую высокую частотность (10). Многие характеристики этой группы имеют пересекающиеся значения, они связаны смысловыми отношениями мотивации; в результате обобщения характеристик можно выделить дескрипторы для данной группы – молодой, веселый.

Обобщенный образ аутостереотипа студента – молодой и веселый, получающий знания и стремящийся к ним, ленивый и изворотливый. Согласованность выделенного стереотипа может быть объяснена как результат процесса самостереотипизации при значимости социальной идентичности.

Анализ стереотипных представлений студентов о преподавателях показывает, что количественно наиболее представленной (64) и качественно наиболее разнообразной является группа высказываний, характеризующих их профессиональную компетентность. Обращает внимание разнообразие представленных характеристик, выражающих различные лексические оттенки указанной смысловой доминанты: знания и умения («знания, знающий, опыт, компетентность, образованность, умения»); профессионализм, обеспечивающий адекватность выполнения профессиональной деятельности («профессионализм, квалифицированный, специалист»); методическая компетентность («заинтересовывающий, вовлеченный, увлекающий, размышляющий, наводит на поиск нового, активный, дает почву для размышления»). Самую высокую частотность имеет характеристика «знания, знающий» (12). Выделенная характеристика, имея явное количественное преимущество, может рассматриваться как основной признак исследуемого стереотипного представления, к тому же имеющий мотивирующее значение для других характеристик. С данным признаком связано, в частности, выделение количественно небольшой (9) группы характеристик интеллекта («умный, интеллект, мудрость»).

Следующая группа высказываний определяет функциональные характеристики преподавателя в восприятии студентов. Эта группа количественно наполнена (26) и содержательно разнообразна. Наряду с традиционным восприятием преподавателя как источника знаний («носитель знания, источник знания, носитель информации, передача знания»), оценки знаний («оценивающий, критерии оценки») и поддержания дисциплины («дисциплина, дисциплинирующий»), преподаватель выступает как помогающий студенту («помощь, помощник» – 6 высказываний) и как «залог успеха».

Профессиональная компетентность преподавателя как личностно обусловленная социально-психологическая характеристика представлена количественно наполненной (35) группой коммуникативных характеристик: «понимающий, эмпатийный, тактичный, добрый, вежливый, улыбчивый, отзывчивый, дружелюбный, открытый, чуткий, коммуникабельный, внимательный, общающийся» и т. п. Эти характеристики определяют коммуникативную компетентность, которая входит в структуру интегральной профессиональной компетентности. Подавляющее большинство выделенных характеристик определяют способность устанавливать и поддерживать теплые, доверительные контакты с другими людьми. Эти результаты подтверждают данные, полученные на другом материале при изучении профессиональных стереотипов студентов о том, что студенты-психологи оказываются наиболее чувствительными к психологической дистанции (теплоте/холодности) общения [4].

Отдельную группу (17) составляет перечисление форм организации учебной деятельности, с которыми ассоциируется преподаватель: экзамены, лекции, семинары, консультации, аттестации, зачет, научный руководитель и т. п. Более высокую частотность имеют характеристики «лекции» и «научный

руководитель». Другие группы стереотипных представлений о личностных характеристиках преподавателей представлены незначительным количеством ассоциаций: отношение к труду – 3, эмоционально-динамические характеристики – 3, характеристики индивидуальности – 3 («голос, разные голоса каждый час, собственный стиль»). Количественное преимущество (20) имеет группа высказываний, характеризующих признание профессионализма преподавателя и принятие его студентами: «уважаемый, интересный, авторитетный, личность».

В качестве обобщающей характеристики гетеростереотипа преподавателя можно предложить следующую: знающий, обучающий, профессионально компетентный, коммуникабельный, уважаемый.

Обращает на себя внимание факт абсолютной положительной валентности стереотипных представлений студентов о преподавателях (ни одной отрицательной характеристики). В данном случае неамбивалентный гетеростереотип преподавателя может рассматриваться как «стереотип восхищения». В соответствии с данным стереотипом представителям стереотипизированной группы атрибутируются компетентность, высокий статус и теплота [3].

Выявленная высокая согласованность «стереотипа восхищения» по отношению к преподавателям побуждает к размышлению и попытке возможного объяснения полученных результатов, поскольку полученные данные не согласуются с результатами других исследований, в которых отмечается, что, как правило, аутостереотипы позитивны, в то время как гетеростереотипы негативны. Причем, чем позитивнее аутостереотип, тем негативнее гетеростереотипы. И только в отдельных случаях позитивность ауто- и гетеростереотипов примерно одинакова. В то же время «стереотипы восхищения» возникают лишь по отношению к своей группе, членством в которой человек может гордиться.

Нам представляется, что выявленный нами «стереотип восхищения» по отношению к преподавателю может быть объяснен как культурный стереотип, сформированный в условиях традиционного обучения как в средней, так и в высшей школе. Сторонники ассоциативной модели представлений о социальной группе утверждают, что стереотипные характеристики связаны с групповыми ярлыками в семантической памяти через ментальные ассоциации, подчеркивая при этом, что сила ассоциаций (следовательно, и степень стереотипности характеристик) определяется многими мотивами, которые могут выступать в качестве функций стереотипизации. Среди них, наряду с потребностью в упрощении или в точном понимании окружающей среды, в социальном принятии и общении с другими, выделяется стремление «сохранить нетронутыми» ожидания, оправдать существующую социальную ситуацию или аттитюд [3]. Выработанные обществом культурные стереотипы, реализуя вышеуказанные функции, автоматически активизируются при

восприятию представителей другой группы. Культурный стереотип всегда выступает как продукт коллективной категоризации, связанной с присвоением некой группе лиц собирательного имени и приписыванием им атрибутов, определяемых данным именем. Усвоение их рассматривается как достаточно пассивный и автоматический процесс.

О культурных стереотипах говорил П. Бурдьё, отмечая, что любое педагогическое воздействие по определению обладает педагогическим авторитетом, а отправители педагогического сообщения с самого начала признаются заслуживающими права передавать то, что они передают. В этой ситуации получатели педагогического сообщения с самого начала предрасположены признавать легитимность передаваемой информации и педагогический авторитет передаваемого. При этом они не замечают, что авторитет, получаемый индивидом благодаря своему положению, заставляет исключить мысль, что то, чем он может казаться, не означает быть тем, чем он кажется из-за своего положения [1].

Опора на культурные стереотипы отражает скорее желание быть социально точными, чем когнитивно эффективными. При этом следует иметь в виду, что стереотип акцентирует, усиливает определенные свойства объекта в соответствии с его валентностью, а устойчивость стереотипа неразрывно связана с прочностью фиксации именно валентности, т. е. закрепления объекта в системе ценностных ориентаций индивида.

Выявление содержания культурных стереотипов в адрес преподавателя делает возможным и необходимым изучение стереотипных представлений на межличностном уровне. Стереотипные представления, складывающиеся в ситуации межличностного взаимодействия, более личностны и индивидуализированы. Акцент при этом смещается на реальную ситуацию межличностного взаимодействия, при этом осуществляется переход к анализу ролевых отношений в контексте взаимной согласованности, реципрокности ролевых функций участников взаимодействия. Поскольку люди чаще делают выводы о чертах на основании поведения, чем о возможном поведении на основании черт, можно предположить, что стереотипы, сформированные в условиях межличностного взаимодействия, могут существенно отличаться от культурных стереотипов.

Выявляя стереотипы, складывающиеся в ситуации межличностного взаимодействия, мы анализировали ассоциации студентов в ответ на предъявленный стимул «межличностное взаимодействие преподавателей и студентов». Поскольку стереотипы провоцируют соответствующее поведение их носителя, мы также предложили студентам ответить на следующий вопрос: что должен делать преподаватель в ситуации взаимодействия и чего ему не следует делать?

Результаты анализа характеристик межличностного взаимодействия преподавателей и студентов в восприятии студентов привносят некоторый диссонанс в общую позитивность гетеростереотипов преподавателей. С одной

стороны, полученные данные подтверждают заявленный в гетеростереотипах высокий уровень межличностного общения. В рамках большой группы высказываний, представляющих личностно-коммуникативные характеристики диалогичности общения (75): доброжелательность, понимание, эмпатия, направленность на сотрудничество, уважение, открытость и т. п., выделяется подгруппа высказываний (17), подчеркивающих взаимный характер коммуникативных действий общающихся (взаимопонимание, взаимосогласие, взаимообмен, взаимопомощь, взаимоуважение, взаимоподдержка и т. д.).

Отчетливо выделяется группа высказываний, подчеркивающих функциональные характеристики взаимодействия в восприятии студентов (31): обогащение знаниями, профессиональная информация, интерес, взросление, новый опыт, обратная связь, поддержка, помощь (например, идеи, труд) и т. д. Самой частотной является характеристика «помощь» (6). Незначительная количественно группа характеристик (9) указывает на формы взаимодействия, которые сводятся к формам организации учебной деятельности: встречи на лекциях, консультации, экзамен, семинары, курсовая.

С другой стороны, обозначенный выше в целом позитивный характер восприятия межличностного взаимодействия преподавателей и студентов дополняет количественно представленная (26) и качественно разнообразная группа характеристик негативной валентности, указывающих на дефекты и трудности взаимодействия: конфликтность; трудности понимания; оценивание; указания; не видит личности; наставление; порицание; напряжение; отсутствие уважения; оценочный подход; разделение; ответы на вопросы. Выявленные характеристики негативности гетеростереотипов преподавателей на уровне межличностного взаимодействия подтверждаются результатами анализа высказываний студентов на вопросы о том, что должен делать и чего не должен делать преподаватель в ситуации взаимодействия. В высказываниях студентов широко представлены запреты на определенные действия преподавателя в сфере межличностного взаимодействия: преподаватель не должен «унижать студентов; оскорблять их; проявлять антипатию; обсуждать при всех недостатки студентов; кричать на студентов и пугать их; иметь любящих; подчеркивать недостатки; быть субъективным; фамильярничать; проявлять предвзятость; делить студентов на хороших и плохих; навязывать свое мнение». Студенты считают, что преподаватель должен «быть доброжелательным; открытым; уважать мнение студентов; понимать их; относиться к студенту как зрелой личности; быть позитивно настроенным; быть примером для студентов». Заметим, что выявленная негативность гетеростереотипов проявляется по основаниям, важным для их носителя. Анализ полученного материала не позволяет игнорировать устойчивость и тиражированность паттернов межличностного взаимодействия, свидетельствующих о взаимной отстраненности преподавателей и студентов, о значительной психологической дистанции между ними.

Выявленное противоречие между культурными стереотипами преподавателя и стереотипными представлениями, сформированными в ситуации межличностного взаимодействия, ставит проблему их соотношения и взаимосвязи. Представляется, что в данном случае речь идет о двух различных уровнях познания реальности межличностного взаимодействия преподавателей и студентов: социологическом и психологическом. Согласно концепции В. Дуаза, следует различать разные уровни стереотипов: социальные стереотипы как коллективные представления, формирующиеся в межгрупповых отношениях, и стереотипные представления, складывающиеся в ситуации межличностного взаимодействия. В то время как культурные стереотипы задаются социальным и культурным контекстом и реализуют функцию межгрупповой дифференциации, стереотипы межличностного взаимодействия являются результатом собственных представлений о характеристиках тех или иных групп. Они более выпуклы во время сознательного процесса переработки социальной информации и в большей степени, чем культурные стереотипы, связаны с эмоциями. В сфере социального познания культурные стереотипы и стереотипы межличностного взаимодействия соотносятся между собой по принципу дополнительности, но не взаимозаменяемости [5] В настоящее время вопрос об истинности стереотипов как единицы социального познания не рассматривается в связи с распространением идеи о том, что люди сами конструируют реальность, в которой живут: если люди воспринимают ситуацию как реальную, то она является реальной и по своим последствиям [2]. В связи с этим очевидна практическая значимость представленных результатов: с одной стороны, актуализация выявленных стереотипов приводит к воспроизведению студентами их содержания в межличностном взаимодействии с преподавателями, с другой, полученные результаты, феноменологически поляризуясь во взаимодополняющих образах, позволяют усовершенствовать реальную практику организации взаимодействия. Выявленная позитивность культурных стереотипов преподавателей позволяет оптимистически оценивать перспективы межличностного взаимодействия преподавателей и студентов: чем более позитивны гетеростереотипы, тем большую готовность к общению с представителями аут-групп демонстрируют носители стереотипов, тем дружелюбнее они к ним относятся. В то же время содержание выявленных стереотипов межличностного взаимодействия определяет основные проблемы межличностного взаимодействия. Очевидно, что решающую роль в решении обозначенных проблем должен играть педагог: именно его установки на симметричные и равноправные коммуникации со студентами позволяют оптимизировать межличностное взаимодействие его участников, основанное на групповой принадлежности.

Перспективы дальнейших эмпирических исследований социальных стереотипов студентов состоят в изучении взаимосвязи различных уровней стереотипов в реальной педагогической действительности, в частности, в выявлении характера взаимосвязи функций стереотипов на этих уровнях.

Литература

1. Бурдые, П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдые, Ж.-К. Пассрон ; пер. с фр. Н. А. Шматко. – М. : Просвещение, 2007. – С. 267.
2. Гулевич, О. А. Психология межгрупповых отношений : учеб. пособие / О. А. Гулевич. – М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – С. 427.
3. Донцов, А. И. Социальные стереотипы: вчера, сегодня, завтра / А. И. Донцов, Т. Г. Стефаненко // Социальная психология в современном мире ; под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М. : Аспект Пресс, 2002. – С. 333.
4. Петренко, В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М. : МГУ, 2007. – С. 207.
5. Шихирев, П. Современная социальная психология / П. Шихирев. - М.: ИП РАН; КСП; Академический Проект, 1999. - С. 447.