



# СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО

---

# SOCIAL PSYCHOLOGY AND SOCIETY



МГПУ

Международное научное издание  
№2/2017

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО  
SOCIAL PSYCHOLOGY AND SOCIETY

Международное научное издание  
2017 г. Том 8. № 2

Московский государственный  
психолого-педагогический университет

Moscow State University  
of Psychology and Education



**«СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО»**

Международный научный журнал

**Включен в перечень ВАК. Включен в РИНЦ**

**Главный редактор**

Наталия Толстых

**Ответственный секретарь**

Елена Виноградова

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

О.А. Гулевич, Е.М. Дубовская, Ю.М. Забродин, В.Н. Куницына,  
В.А. Лабунская, А.П. Оконешникова, Н.К. Радина, Т.Г. Стефаненко,  
О.Е. Хухлаев, Н.М. Швалева, Т.И. Шульга (Россия), Е.И. Головаха (Украина),  
Л.А. Пергаменщик (Беларусь)

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

**Председатель**

Александр Донцов

**Заместитель председателя**

Наталия Толстых

**Заместитель председателя**

Вера Лабунская

**Члены редакционного совета**

Ю.М. Забродин, В.Н. Куницына, Т.Г. Стефаненко, Т.И. Шульга (Россия),  
Е.И. Головаха (Украина), В. Дуаз (Швейцария), Ф. Зимбардо (США),  
И. Маркова (Великобритания), Л.А. Пергаменщик (Беларусь),  
А.А. Файзуллаев (Узбекистан), К. Хелкама (Финляндия)

**УЧРЕДИТЕЛЬ**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический  
университет»

Все права защищены. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций  
возможны только с письменного разрешения редакции.

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций.

Тираж 1000 экз.

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение  
для непрерывного образования

*Е.Ю. Литвинова, Н.В. Киселева* 5

### ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Оценка культуры предпринимательского университета с помощью модели  
Р. Гоффи и Г. Джонса «Куб двойное С»

*Г.А. Мкртычян, О.М. Исаева* 21

Внутригрупповые конфликты и эффективность производственной группы

*А.В. Сидоренков* 35

Негативные последствия организационной идентификации работника:  
роль трудоголизма

*А.В. Ловаков* 51

Когнитивно-стилевые и контекстные факторы интрагрупповой предвзятости  
и аутгрупповой стереотипизации при восприятии искусственных  
социальных групп

*М.В. Балева* 67

Взаимосвязь между типом привязанности и уровнем  
конфликтности у студентов

*Т.А. Красило, Е.А. Кежватова* 85

Зависимость просоциальной мотивации подростков от восприятия  
ими последовательности родительского воспитания

*Р. Кармакар* 101

Социальные представления об успешности подростков с разным  
интрагрупповым статусом и разным уровнем интеллектуальной успешности

*М.Д. Кондратьев* 116

Город как фабрика страха и риска: детский взгляд на городское пространство

*Н.К. Радина* 131

### НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Круглый стол «Социальный и культурный контекст: вызовы социальной  
психологии» и традиция круглых столов социальных психологов  
московских вузов

*Е.О. Голынчик, О.В. Соловьева, Н.Г. Мальшева* 146

Вторая ежегодная студенческая научно-практическая конференция памяти  
М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики»

*П.А. Бабанин* 157

Международная научно-практическая конференция  
«Психология дорожного движения: вопросы теории и практики»

*Т.В. Кочетова* 160

---

# CONTENTS

## THEORETICAL RESEARCH

- Involvement in the professional environment and its significance  
for lifelong learning  
*E.Yu. Litvinova, N.V. Kiseleva* 5

## EMPIRICAL RESEARCH

- Assessment of organizational culture of enterprise university by the model  
"The cube double c" of R. Goffi and G. Jones's  
*G.A. Mkrtychyan, O.M. Isaeva* 21
- Intragroup conflicts and efficiency of production group  
*A.V. Sidorenkov* 35
- Negative effects of organizational identification of the worker:  
Role of the workaholism  
*A.V. Lovakov* 51
- Cognitive styles and contextual variables as the factors of ingroup bias  
and outgroup stereotyping in the perception of artificial social groups  
*M.V. Baleva* 67
- The relationship between the type of attachment and the level of conflict  
in students  
*T.A. Krassilo, E.A. Kezhvatova* 85
- The impact of perception of consistency and inconsistency in parenting  
style on pro-social motives of adolescents  
*R. Karmakar* 101
- Social concepts about the success of teenagers with different intragroup  
status and different levels of intellectual success  
*M.D. Kondratiev* 116
- The city as a factory of fear and risk: children's judgments about the urban space  
*N.K. Radina* 131

## SCIENTIFIC LIFE

- The Round Table "Social and Cultural Context: Challenges for Social  
Psychology" and The Tradition of Roundtables of Social Psychologists  
of Moscow Universities  
*E.O. Golynchik, O.V. Solovyova, N.G. Malysheva* 146
- The Second Annual Student Scientific-Practical Conference in memory  
of M.Y. Kondratyev "Social Psychology: Issues of Theory and Practice"  
*P.A. Babanin* 157
- The International Scientific-Practical Conference "Traffic Psychology:  
Theory and Practice"  
*T.V. Kochetova* 160

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ THEORETICAL RESEARCH

### Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение для непрерывного образования

**Е.Ю. ЛИТВИНОВА\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [elen-litvinova@ya.ru](mailto:elen-litvinova@ya.ru)

**Н.В. КИСЕЛЕВА\*\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [2133940@mail.ru](mailto:2133940@mail.ru)

*В статье представлен анализ существующих определений феномена профессиональной среды и разнообразных подходов к пониманию ее компонентов. Уделено внимание рассмотрению таких социально-психологических составляющих профессиональной среды, как профессиональная культура, профессиональные группы и сообщества. На основе теоретического анализа в статье предложено авторское понимание функций профессиональной среды, представлена и разработана авторами модель динамики вовлеченности в профессиональную среду, описаны ее этапы. Вовлеченность в профессиональную среду рассматривается как устойчивое состояние взаимодействия субъекта с профессиональной средой, проявляющееся в поведенческой активности как внутри среды, так и за ее пределами в качестве представителя этой профессиональной среды. Акцентирована многоаспектность и актуальность изучения взаимодействия профессиональной среды и профессионального образования. Приведены аргументы в пользу сближения образовательной и профессиональной среды. В статье впервые обоснована необходимость изучения взаимосвязи вовлеченности в профессиональную среду и вовлеченности в непрерывное образование как условия успешной адаптации и развития современного профессионала.*

#### Для цитаты:

*Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В. Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение для непрерывного образования // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 5–20. doi:10.17759/sps.2017080201*

\* Литвинова Елена Юрьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [elen-litvinova@ya.ru](mailto:elen-litvinova@ya.ru)

\*\* Киселева Надежда Владимировна — аспирантка кафедры психологии управления, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [2133940@mail.ru](mailto:2133940@mail.ru)

**Ключевые слова:** профессиональная среда, профессиональные сообщества, непрерывное образование, вовлеченность в профессиональную среду, динамика вовлеченности в профессиональную среду, этапы вовлеченности в профессиональную среду, взаимосвязь вовлеченности в профессиональную среду и непрерывного образования, поливариативная карьера.

В последние годы в исследованиях, посвященных психологии карьеры и профессионального развития, все чаще звучит тема приверженности профессии и собственному профессиональному пути, в противовес более популярной ранее теме приверженности организации, ее ценностям и культуре. Профессионалы демонстрируют высокий уровень принадлежности профессиональной среде, а в поисках профессиональной оценки и признания все чаще отдают предпочтение не организационному, а профессиональному сообществу. Карьерные ожидания работники связывают в большей степени с таким уровнем своего профессионального и индивидуального развития, при котором они будут востребованы многими организациями и получат возможность выбора. Образованные люди, стремящиеся сделать карьеру, все больше ориентируются не на приверженность конкретной организации, а на приобретение такого набора профессиональных и личных компетенций, который позволит им быть успешными в профессии, конкурентоспособными на рынке труда. Вместе с тем управление собственным профессиональным развитием предполагает не только совершенствование имеющихся компетенций, но и анализ перспектив своей деятельности, предвосхищение тех знаний и умений и навыков, которые могут потребоваться уже в ближайшее время.

Феномен профессиональной среды еще не получил достаточно глубокого анализа в современной психологической литературе. Более того, само понятие

размыто и понимается неоднозначно. Профессиональная среда определяется то как сфера профессиональной деятельности [26], то как профессиональная принадлежность [7], то как синоним организационной среды [2], то как часть профессионального самосознания и источник формирования личности профессионала [4; 5] и т. п. Нам близок подход, развиваемый С.А. Дружиловым, который утверждает, что неотъемлемой частью личности профессионала является «... представление человека о себе как о члене профессионального сообщества, носителе профессиональной культуры, в том числе определенных профессиональных норм, правил, традиций, присущих данному профессиональному сообществу» [5, с. 33].

Феномены, составляющие профессиональную среду, также разнообразны. Интересно, что такой компонент профессиональной среды, как профессиональное сообщество, его роль в становлении профессионала, чаще привлекает внимание исследователей, чем сам феномен профессиональной среды [9; 27; 30; 31]. Размышляя о профессии, Е.А. Климов обращал внимание на преемственность как важнейшую роль профессионального сообщества: профессия это «... мысленно представляемая референтная группа, к которой принадлежат не только здравствующие специалисты, но и те профессионалы, которые внесли существенный вклад в дело в прошлом» [8]. А.Г. Шмелев и А.С. Науменко видят роль профессионального сообщества в интеграции профессионалов и регу-

лировании в области соблюдения профессиональной этики [32].

Другие исследователи делают акцент на роли профессионального сообщества в формировании профессиональной идентичности [19], в развитии индивидуального профессионализма [5], в мотивации студентов и молодых специалистов к профессиональному развитию [33], в стимулировании профессиональной вовлеченности [35].

Мы будем понимать под **профессиональной средой (ПС)** совокупность субъектов профессиональной деятельности, условий, в которых она осуществляется, и их взаимодействия и взаимовлияния. Профессиональная среда обеспечивает осознание субъектом собственной профессиональной принадлежности, принятие профессиональных установок, вхождение в профессиональную культуру, профессиональный рост и развитие. Компонентами ПС являются: профессионалы как носители компетенций, новички (студенты и молодые специалисты), профессиональные группы и сообщества, вузы, кафедры, организации и др.

К функциям профессиональной среды традиционно относят только адаптационную и рассматривают ее в основном по отношению к студентам, молодым специалистам. Нами были выделены дополнительно следующие функции

- Адаптационная (ПС — носитель профессиональных норм, ценностей, установок, которые необходимо усвоить, принять, чтобы успешно осуществлять профессиональную деятельность).
- Мотивационная (принадлежность, реальная или предполагаемая ПС — источник мотивации, как положительной, так и отрицательной, пребывания в профессии).
- Коммуникативная (обмен профессиональной информацией, взаимодей-

ствие с другими профессионалами как внутри среды, так и за ее пределами).

- Обучающая, развивающая (ПС — важнейший источник инноваций, новых приемов, методов, технологий).
- Регулирующая (ПС способна обеспечить поддержку и контроль необходимого профессионального уровня субъекта профессии, поддержать профессиональную репутацию).
- Эмоциональная (эмоциональная поддержка).
- Синергетическая (организация совместных проектов).
- Накопления и трансляции профессиональных знаний (преемственность профессиональных знаний, умений, навыков и опыта).

Профессиональная среда всегда отличалась несколько размытыми организационными и даже территориальными рамками. Представители профессий могли встречаться, обмениваться опытом, устраивать дискуссии и обсуждения, которые не были четко регламентированы, но при этом могли оказать существенное влияние на профессиональное развитие. Особенности сегодняшней ситуации в том, что она становится все менее ограниченной рамками одного вуза, одной организации, одной отрасли производства или профессионального образования, одной страны. Более того, все возрастающее количество междисциплинарных связей и проектов убедительно свидетельствует о том, что современная профессиональная среда не ограничивается и рамками одной профессии. Сейчас профессионал, стремясь повысить свои профессиональные компетенции, зачастую обращается к знаниям, традиционно относившимся к другим профессиональным сферам. Так, врач, имеющий медицинское и высшее экономическое образование, самостоятельно изучает



психологию, чтобы стать более эффективным как врач и руководитель.

Современные средства коммуникации способствуют выстраиванию междисциплинарных связей и стремлению профессионала развить свои профессиональные компетенции в смежных профессиональных сферах. Развитие ИТ-технологий создало возможность обмена информацией и взаимодействия с профессионалами и педагогами практически по всему миру, широкого доступа к профессиональной литературе, возможность обучения очень многим профессиям с любой ступени. Все это, на наш взгляд, привело к качественным изменениям профессиональной среды.

Профессиональная среда в современном мире представляет собой богатый источник роста профессионализма ее субъектов, она несет информацию о востребованных компетенциях и возможных перспективах их развития, о взаимосвязях в профессиональном мире, о новых профессиях. В силу этого она обладает большим образовательным потенциалом, мотивирует к поиску дополнительных путей повышения квалификации и обучения новым знаниям.

Вовлеченность в профессиональную среду — важная часть развития профессионала, поскольку именно она обеспечивает преемственность в рамках профессии. При этом мы имеем дело с двумя одновременно протекающими процессами: вовлечении со стороны профессиональной среды и вовлеченностью со стороны субъекта, каждый из которых на разных этапах развития профессионализма может играть свою роль. Так, привлекательность профессиональной среды может стать стимулом для выбора, освоения и углубления в профессии. С другой стороны, стремление развить-

ся профессионально ведет к поиску соответствующей среды, которая бы этому способствовала. Таким образом, степень вовлеченности в профессиональную среду может варьироваться в зависимости от особенностей самой среды в данный момент, от степени ее привлекательности для субъекта, от профессионального уровня и индивидуальных особенностей самого субъекта, что выражается в этапах развития вовлеченности.

В литературе, как научной, так и популярной, достаточно широко обсуждается проблема вовлеченности персонала как важного условия эффективной работы сотрудников организации. Чаще всего вовлеченность рассматривают как концентрацию работника на задаче; готовность интеллектуально и эмоционально работать столько, сколько нужно для ее решения; удовлетворенность своей ролью, приверженность организации, ее целям и ценностям [10; 14; 21; 30]. Некоторые авторы настаивают на том, что вовлеченность персонала — это, в первую очередь, личная заинтересованность и поглощенность деятельностью, готовность приложить все усилия для ее успешного завершения. Вовлеченный сотрудник полон энтузиазма, он проактивен и готов взять на себя всю ответственность за результат [34; 36].

Анализируются как эмоционально-мотивационная составляющая вовлеченности, так и поведенческая, а именно, количество физической и психологической энергии, которую человек длительно посвящает работе [3]. Исследуются факторы, способствующие и препятствующие вовлеченности, создаются психологические портреты вовлеченного сотрудника [28].

Вместе с тем, вовлеченность в профессиональную среду в контексте вовлеченности персонала зачастую вообще не

упоминается, хотя многие организации, особенно наукоемкие, обращают внимание на то, чтобы их сотрудники выходили за организационные рамки, проводят для представителей профессионального сообщества семинары, конференции, мастер классы. Вовлеченность в профессиональную среду позволяет субъекту находиться в курсе актуальных тенденций своей профессиональной сферы, осознавать существующие в ней взаимосвязи, понимать необходимые зоны профессионального роста, учитывать особенности взаимовлияния и взаимопроникновения и взаимосвязи со смежными профессиональными сферами.

На наш взгляд, проблема вовлеченности в профессиональную среду, наряду с вовлеченностью в организацию, может занять достойное место в социально-психологических исследованиях. Мы будем рассматривать **вовлеченность в профессиональную среду** как устойчивое состояние активного взаимодействия субъекта с профессиональной средой, проявляющееся в поведенческой активности как внутри среды, так и за ее пределами в качестве представителя этой профессиональной среды. Вовлеченность в профессиональную среду сопровождается эмоционально окрашенным чувством принадлежности ей и приверженностью субъекта целям и ценностям профессии.

Поскольку вовлеченность в ПС процесс динамичный, мы предлагаем выделить следующие его этапы (рис. 1).

1. *Предварительный этап* — вовлеченность только начинает формироваться. Человек осуществляет процесс выбора своей профессии, которая становится для него привлекательной. Формируется намерение стать представителем данной профессии и присоединиться к профессиональной среде. В некоторых случаях выбор профессии определяется знакомством с профессиональной средой, привлекательностью ее субъектов. На этом этапе субъект не является частью профессиональной среды.

2. *Обучение и начальное развитие профессиональных компетенций, ориентация в профессиональной среде* — как правило, этот этап связан с началом профессионального обучения, знакомством с профессиональным языком, нормами и правилами, приспособлением к требованиям и условиям труда, ассимиляцией накопленного образовательного опыта. У человека формируются базовые профессиональные компетенции, приобретает новая социальная роль, например, студента, обучающегося определенной профессии. Данный этап заканчивается формированием психологической готовности и желанием заниматься выбранной профессиональной деятельностью.

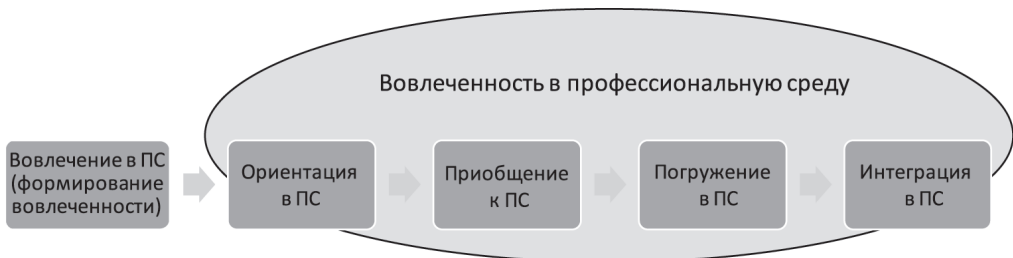


Рис. 1. Этапы развития вовлеченности в профессиональную среду

3. *Приобщение к профессиональной среде, адаптация к профессиональной деятельности* — на этом этапе человек начинает ощущать себя частью профессиональной среды, разделяет ценности и традиции профессионального сообщества, демонстрирует поведение, соответствующее требованиям среды. Формируется профессиональная идентичность, развиваются представления о профессиональной карьере, происходит развитие базовых и формирование специфических компетенций. Данный этап заканчивается адаптацией к профессиональной деятельности и осознанием себя представителем определенной профессии.

4. *Погружение в профессиональную среду* — в этот период происходит повышение осознанности профессиональной деятельности, *развитие мастерства*, возникает ощущение профессиональной успешности, у человека появляются профессиональная позиция, осознание своих профессиональных возможностей и ограничений, формируется опыт взаимодействия с внешним окружением как представителя профессиональной среды (и признание его профессионального статуса внешним окружением). У человека происходит выбор профессиональной стратегии и способов ее реализации. Кроме того, именно на этом этапе возникает осознание необходимости развития профессиональных компетенций, осуществляются поиск и построение возможных путей дальнейшего профессионального роста и совершенствования. Если на предыдущем этапе направление и содержание обучения преимущественно задавались извне, то сейчас субъект начинает осознать и строить собственную образовательную траекторию. Этот этап сопровождается углублением и ростом постоянства контактов человека с профессиональной средой.

5. *Интеграция в профессиональной среде* — на этом этапе человек испытывает удовлетворенность своей профессией, вносит творческий вклад в изменение профессиональной среды, ощущает свою профессиональную значимость, у него актуализируется потребность передачи накопленного опыта. Развиваются коммуникации, возникает признание внутри профессионального сообщества. На стадии интеграции потребность в постоянном, непрерывном образовании становится базовой для развития профессионализма и поддержания высокого профессионального мастерства.

На всех этапах своего развития — вовлеченность в профессиональную среду отражает процесс взаимодействия человека с ней. Временные, возрастные рамки прохождения этапов вовлеченности индивидуальны, зависят от профессиональной принадлежности и особенностей субъектов труда.

Вовлеченность в профессиональную среду представляет собой непрерывный, целостный, системный, структурированный процесс взаимодействия профессионала с его профессиональным окружением. Вовлеченный профессионал испытывает интерес к профессиональной деятельности, посвящает силы, время, энергию, ресурсы эффективному выполнению своей профессиональной деятельности, профессиональному росту и развитию, связан с профессиональным сообществом, следит за изменениями и инновациями в своей сфере. Таким образом, вовлеченность в профессиональную среду предполагает, с одной стороны, совершенствование и обновление тех компетенций, которые позволяют эффективно выполнять профессиональную деятельность, с другой стороны, возможность быть проактивным, понимание направления развития, осознание тех компетенций,

которые нужно формировать в ближайшем будущем, чтобы оставаться востребованным и конкурентоспособным.

В этой связи трудно переоценить роль непрерывного образования (continuing education, lifelong learning, ongoing education, lifewide learning) для поддержания и развития профессионализма. Оно становится неотъемлемой составляющей жизни современного профессионала, различные его виды и формы все более востребованы у представителей самых разных профессий, а сам феномен непрерывного образования популярен у исследователей различных научных областей [17; 18; 19]. Начиная с этапа интеграции в профессиональную среду, субъект все больше вовлекается в процесс непрерывного образования. Таким образом, можно предположить, что рост вовлеченности в профессиональную среду приводит к росту вовлеченности в непрерывное образование, тогда как вовлеченность в непрерывное образование позволяет лучше адаптироваться в профессиональной среде. Вовлеченность субъекта в непрерывное образование способствует расширению для него границ профессионального сообщества, более глубокому пониманию профессиональных норм и ценностей, удовлетворению профессиональных потребностей в кругу значимых людей (референтных групп). Вовлеченность в данном случае выступает энергетическим (эмоционально-мотивационным) аспектом деятельности.

Традиционно непрерывное образование рассматривается как всесторонняя учебная деятельность, осуществляемая постоянно с целью улучшения знаний и навыков и профессиональной компетентности. В более широком контексте непрерывное образование представляет собой процесс получения любых новых

знаний и навыков, необходимых для успешной адаптации в постоянно меняющихся условиях жизни современного человека. Развитие системы непрерывного образования, с этой точки зрения, предполагает создание условий для успешной социализации личности, определение целей и задач образовательных институтов, исследование особенностей взаимоотношений обучающего и обучаемого, стимулирование мотивации к непрерывному образованию и т. д. Показателен тот факт, что в России существует большое разнообразие потребностей в профессиональном образовании, молодежь с самого начала нацелена на длительные траектории получения образования [15].

В «Образовательной стратегии ЮНЕСКО 2014–2021» обучение на протяжении жизни выступает основным и «организующим принципом всех форм обучения». В основе этого принципа лежит убеждение, что система образования должна содействовать пожизненному обучению, созданию формальных, неформальных и неофициальных возможностей для обучения людей всех возрастов. Предполагается, что в образовательном процессе есть необходимость акцентировать внимание не столько на передаче знаний и приобретении конкретных навыков, сколько на формировании более широких компетенций, способствующих раскрытию потенциала обучающихся. Как отмечает И.П. Печеранский, «... одним из мегатрендов нового века, наряду с демографическими изменениями и глобализацией, является непрерывное образование» [20, с. 15].

Поскольку субъектами образовательного процесса зачастую являются взрослые профессионалы, образование становится способом получения желаемых знаний, навыков путем осознанного выбо-

ра программ и технологий обучения. Исследование непрерывного образования как «образования для взрослых» предполагает фокусировку на возрастных особенностях, уровне осознанности целей получения образования и ориентированности на результат. Большинство взрослых субъектов непрерывного образования осознают связь между уровнем профессионализма и необходимостью повышать квалификацию, между собственной эффективностью и ростом профессиональных компетенций.

Таким образом, необходимость установления тесных связей между профессиональной средой и непрерывным профессиональным образованием приобретает особую остроту. Именно профессиональная среда во многом определяет содержание профессионального образования. В настоящее время принят ряд попыток привести образовательный процесс в соответствие с требованиями профессиональной среды [1; 6; 13; 22, 23; 25; 29]. Однако эти попытки ограничиваются вузами и не затрагивают всей системы непрерывного образования. Сближение, установление связей между профессиональной средой и непрерывным образованием, с одной стороны, способствовало бы большей «заточенности» учебных программ под конкретные профессиональные цели и задачи, а с другой стороны, обеспечило бы возможность более осознанного и целенаправленного управления субъектом собственным образованием.

Подчеркивая функциональную специфику получаемых знаний, ряд авторов, отмечают, что важнейшая задача такого образования — обеспечение непрерывного обновления профессиональных знаний и навыков. Причем в этом виде непрерывное образование совпадает с дополнительным профессиональным об-

разованием, поскольку также включает в себя регулярное повышение квалификации и профессиональную переподготовку, и в этом случае дополнительное образование должно соотноситься с основным [15]. Чаще всего речь идет о непрерывном профессиональном образовании, которое рассматривается как получение дополнительных профессиональных знаний, умений и навыков в соответствии с профилем профессиональной деятельности обучаемого.

Мы согласны с тем, что «... непрерывное профессиональное образование делает акцент на постоянстве процесса обучения в профессиональной сфере, но никак не связывает его с характером базового образования» [15, с. 27].

И хотя это отличие существенно, поскольку содержит разные представления о профессиональной карьере, нам представляется, что как углубление в профессию, так и выход за рамки непосредственно профессиональных компетенций, а также расширение их рамок имеют непосредственное отношение к непрерывному образованию. Различия в том, что в одном случае — это линейное продвижение в профессиональной среде, в другом — освоение смежных областей, расширение функциональных обязанностей, иногда выход за рамки традиционных представлений. Таким образом, мы имеем дело с традиционной (линейной) и поливариативной профессиональными карьерами. Непрерывное образование в контексте вовлеченности в профессиональную среду предполагает акцентирование внимания не на соответствии профессиональной готовности человека требованиям конкретного предприятия, а на логике собственного профессионального развития и собственных профессиональных запросов.

В этом случае непрерывное образование способствует успешному освоению новых знаний, умений и навыков, помогающих лучше адаптироваться в постоянно меняющихся условиях, и приобретению необходимых профессиональных компетенций, позволяющих быть конкурентоспособным на рынке труда.

Мы допускаем, что идеи, изложенные в статье, нуждаются в дополнительном анализе и проверке. Однако проблема изучения взаимовлияния профессиональной среды и непрерывного образования заслуживает этого и имеет, на наш взгляд, серьезные перспективы [11; 12; 24]. Современная ситуация настойчиво предлагает, если не сказать навязывает, необходимость быть в курсе происходящих изменений, развивать профессиональную компетентность, чтобы оставаться востребованным. Однако зачастую субъект не имеет представления о конкретном направлении, в котором он должен действовать, конкретных шагах, которые ему

необходимо предпринять. Обилие обновляющейся информации, интенсификация коммуникативного и информационного потока могут дезориентировать, вызывать стресс и демотивировать человека. Доступность огромного массива знаний поднимает проблему их дифференцирования, выбора необходимых. Именно в этом контексте так важно, чтобы система непрерывного образования, находясь в единстве с профессиональной средой, могла помочь субъекту управлять собственным профессиональным ростом, предоставляя информацию и возможность развивать необходимые компетенции. На наш взгляд, серьезные перспективы прикладного использования имеет исследование и разработка способов управления вовлеченностью в профессиональную среду, которые позволят скорректировать сбои и потери на этапах вовлеченности, начиная от затруднения в выборе профессии и заканчивая профессиональным выгоранием и стагнацией.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Горбатко Е.С. Управление процессами интеграции основного высшего и дополнительного образования на основе компетентностного подхода: дисс. канд. экон. наук. М., 2014. 161 с.
2. Деркач А.А. Роль организационной среды в становлении личности профессионала // Акмеология. 2011. № 3 (39). С. 8–18.
3. Долженко Р.А. Удовлетворенность, лояльность, вовлеченность персонала: уточнение и конкретизация понятий // Вестник АГАУ. 2014. № 9 (119). С. 157–162.
4. Дружилов С.А. Влияние профессиональной группы и профессионального сообщества на становление и сохранение индивидуального профессионализма [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 3. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/03/49885> (дата обращения: 03.02.2017).
5. Дружилов С.А. Психология профессионализма субъекта труда: концептуальные основания // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2005. № 12. С. 30–43.
6. Ермакова Л.И. К вопросу о концептуальных основах развития региональных моделей системы непрерывного образования // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2012. № 1. С. 240–246.

7. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 240 с.
8. Климов Е.А. Путь в профессионализм (психологический взгляд). М.: Флинта, 2003. 320 с.
9. Кондратьев М.Ю. К портрету отечественного профессионального психологического сообщества: блестящие реальности на официальном фраке // Социальная психология и общество. М.: Изд-во: МГППУ. 2015. Т. 6. № 3. С. 174–188.
10. Липатов С.М. Вовлеченность работника в организацию» или «увлеченность работой»: соотношение понятий [Электронный ресурс] // Организационная психология. 2015. Т. 5. № 1. С. 104–110. // Научная библиотека КиберЛенинка. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vovlechnost-rabotnika-v-organizatsiyu-iliuvlechnost-rabotoy-sootnoshenie-ponyatiy> (дата обращения: 03.02.2017).
11. Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В. Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 3. С. 5–17. doi: 10.17759/sps.2016070301
12. Литвинова Е.Ю. Поливариативная карьера: перспективы изучения // Современная зарубежная психология. 2013. № 2. С. 118–129.
13. Мангер Т.Э. Диверсификация системы непрерывного образования в социально-культурной сфере: автореф. д-ра пед. наук. Тамбов., 2008. 34 с.
14. Мандрикова Е.Ю., Горбунова А.А. Взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом сотрудников [Электронный ресурс] // Организационная психология. 2012. Т. 2. № 4. С. 2–22. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-uvlechnosti-rabotoy-lichnostnyh-resursov-i-udovletvorennosti-trudom-sotrudnikov> (дата обращения: 03.02.2017).
15. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / Под ред. А.Е. Карпухиной. Сер. «Мониторинг. Образование. Кадры». М.: МАКС Пресс, 2006. 340 с.
16. Муратова Е.И., Федоров И.В. Модель адаптации студентов к профессиональной среде // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 91–97.
17. Непрерывное образование – стимул человеческого развития и фактор социально-экономических неравенств / Под ред. Ю.В. Латова. М.: ЦСПиМ, 2014. 433 с.
18. Непрерывное образование и потребность в нем / Под ред. Г.А. Ключарева. М.: Наука, 2005. 153 с.
19. Непрерывное образование: актуальное состояние, проблемы и перспективы / Под ред. Ю.В. Братчиковой. Екатеринбург: УГПУ, 2013. 132 с.
20. Печеранский И.П. Отчет «Future work skills 2020»: задачи для непрерывного образования (философско-педагогические заметки) // Непрерывное образование: XXI век. 2016. № 1(13). С. 14–22 doi: 10.15393/j5.art.2016.3046
21. Пряжников Н.С. Ценность труда и увлеченность работой [Электронный ресурс] // Организационная психология. 2015. Т. 5. № 1. С. 111–119 // Научная библиотека КиберЛенинка. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsennost-truda-i-uvlechnost-rabotoy> (дата обращения: 03.02.2017).
22. Пушкарёв Ю.В., Пушкарёва Е.А. Философия непрерывного образования в контексте развития глобальной культуры // Вестник Новосибирского

государственного педагогического университета. 2016. № 3. С. 60–67. doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1603.06>

23. *Родичев Н.Ф.* Непрерывность общего образования и постиндустриализации общества // Организационная среда XXI века: Статьи и доклады III Международной научно-практической конференции / Под ред. Н.В. Тихомировой. М.: МЭСИ, 2012. С. 117–122.

24. *Сафьян Н.В.* Вовлеченность обучающегося в непрерывное образование как социально-психологический феномен // Молодые ученые – столичному образованию: тезисы городской научно-практической конференции. МГППУ XIV. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. С. 160–162.

25. *Таюрский А.И.* Инновации в области непрерывного образования (на примере института проблем непрерывного образования РАО) // Развитие непрерывного образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Т. 1. / Под ред. Е.Н. Беловой. Красноярск: Изд-во КГПУ, 2009. 280 с.

26. *Фомина С.Н.* Подготовка специалистов социальной сферы к конструктивному решению конфликтов в профессиональной среде // Ученые записки Российского государственного социального университета. М.: Изд-во РГСУ, 2010. № 6. С. 70–73.

27. *Хеллевиц Й.* Вовлеченность персонала в России. Предварительная электронная версия. Helsinki, RussiaAdvisoryGroupOy, 2012. 119 с.

28. *Числова В.А.* Профессиональное сообщество как модель повышения профессиональной компетенции педагогов для работы в инклюзивной среде // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск: Мир науки, культуры, образования, 2015. № 4(53). С. 116–118.

29. *Чуланова О.Л.* Формирование системы непрерывного профессионального образования в инновационной организации на основе компетентностного подхода // Проблемы экономики. Организации и управления в России и мире: материалы международной научно-практической конференции. Прага: WORD PRESS s.r.o., 2013. С. 530–537.

30. *Шауфели В., Дийкстра П., Иванова Т.* Увлеченность работой: Как научиться любить свою работу и получать от нее удовольствие. М.: Когито-центр, 2015. 137 с.

31. *Шмелев А.Г.* Коммуникация, кооперация и конкуренция в самоорганизующихся профессиональных интернет-сообществах // Образовательная политика. М.: ФИРО, 2010. № 9–10(47). С. 27–46.

32. *Шмелев А.Г., Науменко А.С.* Интернет-сообщество психодиагностов как инструмент профессиональной интеграции и охраны профессиональной тайны // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия: Психология. Челябинск: Изд-во ЮУУНИУ, 2009. № 30(163). С. 31–45.

33. *Toom A., Pietarinen J., Soini T., Pyhältö K.* How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? // Teaching and Teacher Education. 2017. № 63. P. 126–136.

34. *Timperley H.S.* Continuing Professional Development // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition). 2015. P. 796–802.

35. *Kirk J.* Message From the Chairperson: Focus on Professional Involvement // Journal of Renal Nutrition. November 2015. Vol. 25. № 6, P. 518. DOI: <http://dx.doi.org/10.1053/j.jrn.2015.08.004>

36. *Schaufeli W., Bakker A.* Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept // Work engagement: A handbook of essential theory and research / In A. Bakker, M. Leiter (eds.). New York: Psychology Press, 2010. P. 5–24.



## Involvement in the professional environment and its significance for lifelong learning

**E. YU. LITVINOVA\***,  
**MSUPE, Moscow, Russia, elen-litvinova@ya.ru**

**N. V. KISELEVA\*\***,  
**MSUPE, Moscow, Russia, katrinkakejvatova@rambler.ru**

*The analysis of the existing definitions of a phenomenon of the professional environment and various approaches to understanding of her components is presented in article. The attention is paid to consideration of such social and psychological components of the professional environment as professional culture, professional groups and communities. On the basis of the theoretical analysis the author's understanding of functions of the professional environment is offered, also the model of dynamics of an involvement developed by authors on professional environment is provided, its stages are described. The involvement on professional environment is considered as the steady condition of active interaction of the subject with the professional environment which is shown in behavioral activity both in the environment and beyond its limits as the representative of this professional environment. The multidimensionality and relevance of studying of interference of the professional environment and professional education is accented. Arguments for benefit of rapprochement of the educational and professional environment are adduced. In the article the need of studying of interrelation of the involvement in professional environment and the involvement in lifelong education as conditions of successful adaptation and development of the modern professional is proved for the first time.*

**Keywords:** *the professional environment, professional communities, lifelong education, an involvement in professional environment, dynamics of an involvement in professional environment, involvement stages in professional environment, interrelation of an involvement on professional environment and lifelong education, polyvariant career.*

**For citation:**

Litvinova E.Yu., Kiseleva N.V. Involvement in the professional environment and its significance for lifelong learning. *Sotsial'naiia psikhologïia i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2017. Vol. 8, no. 2, pp. 5–20. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2017080201

\* *Litvinova Elena Yu.* – PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Management Psychology, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, elen-litvinova@ya.ru

\*\* *Kiseleva Nadezda V.* – Graduate student, Chair of psychology of management, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, 2133940@mail.ru

## REFERENCES

1. Gorbatko E.S. Upravleniye protsessami integratsii osnovnogo vysshego i dopolnitel'nogo obrazovaniya na osnove kompetentnostnogo podkhoda. Diss. kandekonom. nauk. [Integration process management of basic higher and further education based on competence approach Ph. D. (Economy) diss.]. Moscow, 2014. 161p. (In Russ.).
2. Derkach A.A. Rol' organizatsionnoy sredy v stanovlenii lichnosti professionala [The role of the institutional environment in the development of professional identity]. *Akmeologiya [Akmeology]*, 2011, no. 3 (39), pp. 8–18. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Dolzhenko R.A. Udovletvorennost', loyal'nost', vovlechennost' personala: utochneniye i konkretizatsiya ponyatiy [Satisfaction, loyalty, employee engagement: clarification and specification of concepts]. *Vestnik AGAU [Herald ASAU]*, 2014, no. 9 (119), pp. 157–162. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Druzhilov S.A. Vliyaniye professional'noy gruppy i professional'nogo soobshchestva na stanovleniye i sokhraneniye individual'nogo professionalizma [Elektronnyi resurs] [Influence of professional groups and professional community on the development and preservation of individual professionalism]. *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii. [Modern scientific research and innovation]*, 2015, no. 3. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/03/49885> (Accessed 03.02.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Druzhilov S.A. Psikhologiya professionalizma sub'yekta truda: kontseptual'nyye osnovaniya [Psychology of the labor subject professionalism: conceptual bases]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I.Gertsena. [News of the Russian State Pedagogical University, named after A.I.Gertsen]*, 2005, no. 12, pp. 30–43. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Yermakova L.I. Kontseptual'nyye strategii innovatsiy kak factor razvitiya sistemy nepreryvnogo obrazovaniya [Conceptual innovation strategies as a factor in the continuing education system development]. *Nauchnyye problemy gumanitarnykh issledovaniy [Scientific problems of humanitarian research]*, 2012, no. 1, pp. 240–246 (In Russ.).
7. Zeyer E.F. Psikhologiya professional'nogo razvitiya: uchebnoye posobiye dlya vuzov [Professional Development Psychology]. Moscow: Publ. Akademiya, 2009. 240p. (In Russ.).
8. Klimov Ye.A. Put' v professionalizm (psikhologicheskii vzglyad) [Path to the professionalism (the psychological view)] Moscow: Publ. Flinta, 2003. 320 p. (In Russ.).
9. Kondratyev M.Yu. K portretu otechestvennogo professional'nogo psikhologicheskogo soobshchestva: blestki real'nosti na ofitsial'nom frake [To the portrait of the Russian Professional Psychological Community: Sparkles of Reality on the Official Tailcoat]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2015. Vol 6, no. 3, pp. 174–188 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/sps.2015060314.
10. Lipatov S.M. Vovlechennost' rabotnika v organizatsiyu ili «uvlechennost' rabotoy»: sootnosheniye ponyatiy [Elektronnyi resurs] [“Employees involvement into the organization” or “work passion”: concepts ratio]. *Organizatsionnaya psikhologiya [Organizational Psychology]*, 2015. Vol. 5, no. 1, pp. 104–110. Nauchnaya biblioteka KiberLeninka [Scientific Library KiberLeninka] URL: (Accessed 03.02.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).

11. Litvinova E.Y., Kiseleva N.V. Structural model of involvement of students into ongoing education. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2016. Vol. 7, no. 3, pp. 5–17. (In Russ., abstr. In Engl.). doi:10.17759/sps.2016070301
12. Litvinova E.Yu. Polivariativnaya kar'jera: perspektivy izucheniya [Protean career: perspectives of study]. *Sovremennaiia zarubezhnaia psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2013. Vol. 2, no. 2, pp. 118–129. (In Russ., abstr. in Engl.)
13. Manger T.E. Diversifikatsiya sistemy nepreryvnogo obrazovaniya v sotsial'no-kul'turnoy sfere. Avtoreferat doktora ped. nauk. [Diversification of the system of continuous education in the social and cultural spheres: Dr. Sci. (Pedagogy). Thesis]. Tambov, 2008. 34 p. (In Russ.).
14. Mandrikova Ye.Yu., Gorbunova A.A. Vzaimosvyaz' uvlechennosti rabotoy, lichnostnykh resursov i udovletvorennosti trudom sotrudnikov [Elektronnyy resurs] [Relationship between work involvement, personal resources and employees job satisfaction]. *Organizatsionnaya psikhologiya [Organizational Psychology]*. 2012. Vol. 2, no. 4, pp. 2–22. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-uvlechennosti-rabotoy-lichnostnykh-resursov-i-udovletvorennosti-trudom-sotrudnikov> (Accessed 03.02.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Monitoring nepreryvnogo obrazovaniya: instrument upravleniya i sotsiologicheskiye aspekty [Monitoring of continuing education: management tool and sociological aspects]. In: A.Ye. Karpukhinoy (ed.). *Ser. «Monitoring. Obrazovaniye. Kadry» [Monitoring. Education. Frames]*. Moscow: Publ. MAKSPress, 2006. 340 p. (In Russ.).
16. Muratova Ye.I., Fedorov I.V. Model' adaptatsii studentov k professional'noy sfere [Muratova EI, Fedorov I.V. Model of students' adaptation to professional environment]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii [Higher education in Russia]*, 2009, no. 6, pp. 91–97. (In Russ.).
17. Nepreryvnoye obrazovaniye – stimul chelovecheskogo razvitiya i faktor sotsial'no-ekonomicheskikh neravenstv [Continuing education as a human development stimulus and social and economic inequality factor]. In Yu. V. Latova (ed). Moscow: Publ.TSSPiM, 2014. 433p. (In Russ.).
18. Nepreryvnoye obrazovaniye i potrebnost' v nem [Continuing education and the need of it]. In: G.A. Klyuchareva (ed). Moscow: Publ.Nauka, 2005. 153p. (In Russ.).
19. Nepreryvnoye obrazovaniye: aktual'noye sostoyaniye, problem i perspektivy [Continuing education: current status, problems and perspectives]. In Yu. V. Bratchikovoy (ed.). Yekaterinburg: Publ. UGPU, 2013. 132p. (In Russ.).
20. Pecheranskiy I.P. Otchet «Future work skills 2020»: zadachi dlya nepreryvnogo obrazovaniya (filosofsko-pedagogicheskiye zametki) [Report of “Future work skills 2020”: challenges for continuing education (philosophical and pedagogical notes)]. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek [Continuing education: XXI century]*, 2016, no. 1(13), pp. 14–22. doi: 10.15393/j5.art.2016. (In Russ.).
21. Pryazhnikov N.S. Tsennost' truda i uvlechennost' rabotoy [Elektronnyy resurs] [The value of work and the work involvement]. *Organizatsionnaya psikhologiya [Organizational Psychology]*, 2015. Vol. 5, no. 1, pp. 111–119. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsennost-truda-i-uvlechennost-rabotoy> (Accessed 03.02.2017). (In Russ.).
22. Pushkarov YU.V., Pushkarova Ye.A. Filosofiya nepreryvnogo obrazovaniya v kontekste razvitiya global'noy kul'tury [Pushkareva, continuing education philosophy

- in the global culture context]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University]*, 2016, no. 3, pp. 60–67. doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1603.06> (In Russ., abstr. in Engl.).
23. Rodichev N.F. Nepreryvnost' obshchego obrazovaniya I postindustrializatsii obshchestva [General education continuity and post-industrial society generation]. *Organizatsionnaya sreda XXI veka: Stat'i I doklady III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Organizational environment of the XXI century: Articles and reports of the III International scientific-practical conference]*. In N.V. Tikhomirovoy (ed.). Moscow: Publ. MESI, 2012, pp. 117–122.
24. Saf'yan N.V. Vovlechennost' obuchayushchegosya v nepreryvnoye obrazovaniye kak sotsial'no-psikhologicheskii fenomen [Student's engagement in continuing education as social psychological phenomenon]. *Materialy XIV Gorodskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Molodyye uchenyye – stolichnomu obrazovaniyu» [Materials of the XIV City Scientific and Practical Conference “Young Scientists for the capital education”]*. Moscow, 2015, pp. 160–162 (In Russ.).
25. Tayurskiy A.I. Innovatsii v oblasti nepreryvnogo obrazovaniya (na primere instituta problem nepreryvnogo obrazovaniya RAO) [Continuing education innovations (applying for the Institute of Continuing Education Problems RW)]. *Razvitiye nepreryvnogo obrazovaniya: materialy II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Development of Continuing Education: Proceedings of the II All-Russian scientific-practical conference]*. In Ye.N. Belovoy (ed.). Vol. 1. Krasnoyarsk: Publ. KGPU, 2009. 280 p. (In Russ., abstr. in Engl.).
26. Fomina S.N. Podgotovka spetsialistov sotsial'noy sfery k konstruktivnomu resheniyu konfliktov v professional'noy srede [Social professionals preparation with a view to constructive conflict solution in professional environment]. *Uchenyye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta [Scientific notes of Russian State Social University]*. Moscow: Publ. RGSU, 2010, no. 6, pp. 70–73. (In Russ.).
27. Hellevig J. Vovlechennost' personala v Rossii. Predvaritel'naya elektronnyaya versiya. [Involvement of personnel in Russia. Preliminary electronic version]. Helsinki, Russia Advisory Group Oy, 2012, 119 p. (In Russ.).
28. Chislova V.A. Professional'noye soobshchestvo kak model' povysheniya professional'noy kompetentsi I pedagogov dly araboty v inkluzivnoy srede [Professional community as a model for enhancing the professional competence of teachers with a view to inclusive environment activities]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya [The world of science, culture and education]*. Gorno-Altaysk: Publ. “Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya”, 2015, no. 4(53), pp. 116–118. (In Russ., abstr. in Engl.).
29. Chulanova O.L. Formirovaniye sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v innovatsionnoy organizatsii na osnove kompetentnostnogo podkhoda [Continuing professional education formation in innovative company on the basis of competence approach]. *Problemy ekonomiki, organizatsii I upravleniya v Rossii i mire: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Problems of Economics, organization and management in Russia and the world: proceedings of the international scientific-practical conference]*. Praga: Publ. WORD PRESS s r.o., 2013, pp. 530–537. (In Russ.).

30. Shaufeli V., Diykstra P., Ivanova T. Uvlechenost' rabotoy: Kak nauchit'sya lyubit' svoyu rabotu I poluchat' ot nee youdovol'stviye [Ivanovaya Enthusiasm for work: Learn how to love your job and get pleasure from it]. Moscow: Publ. Cogito-Centre, 2015. 137 p. (In Russ.).
31. Shmelev A.G. Kommunikatsiya, kooperatsiya I konkurentsia v samoorganizuyushchikhsya professional'nykh internet-soobshchestvakh [Communication, cooperation and competition in the self-organizing professional online communities]. *Obrazovatel'naya politika [Educational Policy]*. Moscow: Publ. Federal'nyy institute razvitiya obrazovaniya, 2010, pp. 27–46 (In Russ.).
32. Shmelev A.G., Naumenko A.S. Internet-soobshchestvo psikhodiagnostov kak instrument professional'noy integratsii I okhrany professional'noy tayny [Psychognosist Internet community as a tool for professional integration and protection of professional secret]. *Vestnik Yuzhno-ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya [Bulletin of South Ural State University. Serie: Psychology]*. Chelyabinsk: Publ. South Ural State University, 2009, no. 30(163), pp. 31–45. (In Russ., abstr. In Engl.).
33. Toom A., Pietarinen J., Soini T., Pyhältö K. How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 2017, no. 63, pp. 126–136.
34. Timperley H.S. Continuing Professional Development. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, 2015, pp. 796–802.
35. Kirk J. Message From the Chairperson: Focus on Professional Involvement. *Journal of Renal Nutrition*, November 2015, vol. 25, no. 6, p. 518. DOI: <http://dx.doi.org/10.1053/j.jrn.2015.08.004>
36. Schaufeli W., Bakker A. Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A. Bakker, M. Leiter (ed.). *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York: Psychology Press, 2010. pp. 5–24.

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ EMPIRICAL RESEARCH

### Оценка культуры предпринимательского университета с помощью модели Р. Гоффи и Г. Джонса «Куб двойное С»

**Г.А. МКРТЫЧЯН\***,  
НИУ ВШЭ, Нижний Новгород, Россия, [gmkrtychyan@hse.ru](mailto:gmkrtychyan@hse.ru)

**О.М. ИСАЕВА\*\***,  
НИУ ВШЭ, Нижний Новгород, Россия, [oisaeva@hse.ru](mailto:oisaeva@hse.ru)

*В работе исследуется возможность оценки организационной культуры предпринимательского университета с помощью модели Р. Гоффи и Г. Джонса «Куб двойное С». Выборка респондентов состояла из 50 штатных преподавателей факультетов менеджмента и экономики Нижегородского кампуса НИУ ВШЭ; из них 31 женщина и 19 мужчин; 5 профессоров, 27 доцентов и 18 старших преподавателей. Диагностика типа организационной культуры проводилась с помощью опросника Р. Гоффи и Г. Джонса, изучение сопротивления проводимым в вузе изменениям — с помощью авторского опросника. В исследовании выявлено, что Нижегородский кампус НИУ ВШЭ имеет общинный тип культуры, что соответствует требованиям предпринимательского университета; одной из психологических причин сопротивления преподавателей проводимым в организации изменениям является их несоответствие академическим ценностям; слабая организационная культура кампуса вызывает сопротивление проводимым организационным изменениям. Исследование показало, что модель организационной культуры «Куб двойное С» является адекватным инструментом оценки культуры предпринимательского университета.*

#### Для цитаты:

Мкртычян Г.А., Исаева О.М. Оценка культуры предпринимательского университета с помощью модели Р. Гоффи и Г. Джонса «Куб двойное С» // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 21–34. doi:10.17759/sps.2017080202

\* Мкртычян Герасим Амирович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой организационной психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Нижний Новгород, Россия, [gmkrtychyan@hse.ru](mailto:gmkrtychyan@hse.ru)

\*\* Исаева Оксана Михайловна — кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Нижний Новгород, Россия, [oisaeva@hse.ru](mailto:oisaeva@hse.ru)

**Ключевые слова:** *предпринимательский университет, организационная культура, модель «Куб двойное С», сопротивление организационным изменениям.*

В последние годы среди исследователей университетского образования широкое распространение получила точка зрения, что существующая модель университета устарела и не отвечает требованиям времени. Иллюстрацией может служить инаугурационная профессорская лекция известного английского эксперта в сфере образовательной политики Р. Барнетта, которая была прочитана в Институте образования Лондонского университета. «Западный университет умер. В это трудно поверить, но такова реальность. Правда, история университета говорит о его необыкновенной способности к обновлению и адаптации к новым условиям. Это позволяет надеяться, что и сейчас свершится чудо и возникнет новый университет» [1, с. 46]. Понятно, что автор говорит не о буквальной «смерти» университета как образовательного института, а об острой потребности в его изменении. Необходимость трансформации университета зафиксирована и в ряде международных программных документов: в итоговом документе «Группы восьми» ведущих мировых государств «Образование для инновационных обществ в XXI веке» (июль 2006 г., Санкт-Петербург); в коммюнике Всемирной конференции по высшему образованию (июль 2009 г., Париж) и др. Важную инновационную роль системы образования в становлении экономики России отмечают и известные отечественные эксперты в сфере образовательной политики: «Именно образование — как система формирования интеллектуального капитала нации и как одна из главных сфер генерации инноваций — создает базовые условия для

быстрого роста рынка на основе обновления технологий и продуктов. Оно выступает первым звеном инновационной цепочки «образование — исследования — венчурные проекты — массовое освоение инноваций» [3, с. 4].

Осознание необходимости изменения университета привело к появлению в российской системе образования новых типов университета: федеральный, исследовательский, опорный, инновационный, открытый и др. Процесс дифференциации университетов обусловлен, с одной стороны, государственной политикой в сфере образования, а с другой — развитием рынка образовательных услуг. По оценке В.М. Филиппова, в условиях острой рыночной конкуренции классические университеты пытаются найти свою нишу или, иными словами, правильно определить свою миссию и стратегию [14]. В то же время возникающее многообразие университетов является относительным: все они легко могут быть типологизированы на основе ограниченного числа моделей. Например, в классификации культурных моделей университета Г. Каррье выделяются четыре базовых модели университета: прагматическая, религиозная, контркультурная и политизированная [6]. Известно, что в современных экономических условиях наибольший интерес у университетских управленцев вызывает прагматическая модель, которая получила свою конкретизацию в концепции предпринимательского университета.

Общепризнанное отличие предпринимательского университета состоит в том, что акцент ставится на экономических аспектах деятельности, эффек-

тивности и конкурентоспособности [6]. Развитие предпринимательского университета рассматривается как процесс естественной и неизбежной эволюции классического (или исследовательского) университета. Успешные примеры такой эволюции демонстрирует ряд американских и европейских университетов [4; 8; 17]. В работах Б. Кларка было показано, что одним из ключевых элементов в развитии предпринимательского университета является создание сильной культуры предпринимательского типа [7]. Эффективное управление культурой предпринимательского университета возможно только на основе адекватной оценки существующей в университете культуры. При этом возникает проблема выбора подходящей для университета диагностической модели организационной культуры. Специфика университета как организации состоит в том, что он является профессиональной организацией, в основе которой лежат академические ценности. Поэтому из множества моделей, разработанных для оценки культуры бизнес-компаний, необходимо выбрать ту, которая в наибольшей степени соответствует ценностям академической культуры [11].

В исследованиях культуры российских вузов до сих пор преимущественно использовалась модель «конкурирующих ценностей» К. Камерона и Р. Куина [2; 9; 13; 15]. Обусловлено это тем, что она была первой опубликована на русском языке и стала доступной для отечественных исследователей [5]. Не отрицая достоинств этой модели для оценки культуры бизнес-компаний, отметим, что ее применение для оценки культуры университета является достаточно спорным, так как существует проблема интерпретации результатов диагности-

ки и определения желательного вектора развития. Во всех известных исследованиях с применением этой модели в вузах был диагностирован иерархический тип культуры, при том, что желательным типом культуры исследователи считают рыночный. Очевидно, что рыночный тип культуры способствует повышению экономической эффективности бизнес-компании, однако для университета — даже если он предпринимательский — не менее важной характеристикой является и академическая продуктивность. И здесь возникает непростой вопрос о том, какой тип культуры является оптимальным для достижения экономической эффективности без потери академической продуктивности?

При выборе подходящей для предпринимательского университета модели измерения организационной культуры мы ориентировались на то, чтобы выделяемые в ней организационные ценности соответствовали академическим ценностям. Этому требованию, по наш взгляд, в наибольшей степени соответствует модель организационной культуры Р. Гоффи и Г. Джонса «Куб двойное С» [16]. В качестве ключевых организационных ценностей в ней выделяются две: «солидарность» (общее понимание сотрудниками целей и задач организации) и «социальность» (дружелюбное отношение и открытое общение сотрудников по профессиональным и личным вопросам). Обе ценности играют важную роль в организации социальной и профессиональной жизни университета. Основной целью нашего исследования была оценка с помощью этой модели культуры предпринимательского университета — Нижегородского кампуса «Высшей школы экономики». Гипотеза эмпирического исследования состояла в том, что тип культуры кампуса соответствует тре-



бованиям предпринимательского университета. Дополнительно ставилась задача оценки сопротивления преподавателей кампуса проводимым организационными изменениями и его связи с формируемой культурой.

## Программа исследования

### Модель Р. Гоффи и Г. Джонса «Куб двойное С»

На рис. дано графическое изображение модели Р. Гоффи и Г. Джонса «Куб двойное С». Возможные комбинации двух организационных ценностей — социальности и солидарности — позволяют получить четыре типа культуры: сетевую, наемническую, фрагментированную и общинную.

Важным преимуществом модели, по сравнению с двухмерными моделями, является то, что в ней вводится третье измерение — положительная или отрицательная форма культуры. Данная модель хорошо зарекомендовала себя при оценке культуры ряда ведущих зарубежных биз-

нес-компаний, что позволяет сравнивать культуру предпринимательского университета с культурой этих компаний. Модель культуры Р. Гоффи и Г. Джонса мало известна отечественным исследователям организационной культуры. Известная нам апробация этой модели была проведена в Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского в диссертационной работе О.В. Петровой [12].

Процедура оценки организационной культуры с помощью модели Р. Гоффи и Г. Джонса включает себя три этапа.

1-й этап. Предварительная оценка организационной культуры на основе формализованного наблюдения:

- дизайна физического пространства;
- форм общения сотрудников;
- организации и управления рабочим временем;
- способов проявления индивидуальности.

2-й этап. Диагностика типа культуры с помощью опросника, состоящего из 23-х утверждений, позволяющих измерить шкалы «солидарности» и «соци-



Рис. Модель организационной культуры Р. Гоффи и Г. Джонса «Куб двойное С»

альности» по 5-ти балльной шкале от 1 (*полностью не согласен*) до 5 (*полностью согласен*). Точка пересечения усредненных значений шкал в плоскости координат показывает тип культуры.

3-й этап. Положительная или отрицательная оценка формы выявленной организационной культуры. Авторы предлагают два возможных инструмента оценки формы проявления организационной культуры

- с помощью оценки респондентами степени своего согласия — несогласия с 6 утверждениями о проявлениях культуры;
- с помощью выбора вариантов решений 10 проблемных ситуаций.

#### **Опросник оценки сопротивления преподавателей изменениям**

Опросник был разработан и апробирован нами при изучении сопротивления организационным изменениям персонала бизнес-компаний [10]. Для университетских преподавателей он был адаптирован и включил в себя пять основных пунктов:

1) ранжирование по степени значимости основных направлений изменений в управлении университетом, в образовательных технологиях, в образовательных продуктах, в кадровой политике;

2) оценка по 7-балльной шкале силы сопротивления каждому направлению изменений (от 1 — очень слабое до 7 — очень сильное);

3) выбор формы сопротивления организационным изменениям: пассивной, активной, смешанной;

4) оценка (по 7-балльной шкале) психологических причин сопротивления изменениям: инертности, страха негативных последствий, низкого доверия к руководству, высокой групповой сплоченности, несоответствия изменений академическим ценностям;

5) оценка (по 7-балльной шкале) организационных барьеров сопротивления изменениям: иерархической структуры, отсутствия сильной культуры, отсутствия ясной стратегии развития, авторитарного стиля управления, несовершенной системы коммуникаций.

#### **Объект исследования и выборка респондентов**

Исследование проводилось в Нижегородском кампусе Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», который последовательно реализует стратегию развития университета как предпринимательского. Предпринимательская ориентация зафиксирована в программных документах университета и транслируется в выступлениях руководителей. Развитие НИУ «Высшая школа экономики», как предпринимательского университета сопровождается значительными организационными изменениями разных сфер управления: управленческой структуры; организации академической деятельности; управления образовательными программами; стимулирования публикационной активности; формирования кадрового потенциала и др.

Опрос преподавателей проводился на факультетах менеджмента и экономики. Выбор этих факультетов объясняется тем, что они являются лидерами по привлечению внебюджетных средств и имеют четкую предпринимательскую ориентацию. Респондентами выступили 50 штатных преподавателей, в том числе 28 преподавателей факультета менеджмента (60% от всех штатных преподавателей факультета) и 22 преподавателя факультета экономики (50% всех штатных преподавателей). Гендерное распределение преподавателей: 31 женщина (62% выборки

респондентов) и 19 мужчин (38% выборки респондентов). Распределение преподавателей по должностям: 5 профессоров (10% всей выборки), 27 доцентов (54% всей выборки) и 18 старших преподавателей (36%). Распределение респондентов по стажу преподавательской работы: от 3 до 5 лет — 8 чел. (16% всех участников исследования); от 6 до 8 лет — 36 чел. (72% респондентов); свыше 9 лет — 6 чел. (12% респондентов). В состав респондентов сознательно не были включены начинающие преподаватели (со стажем работы до 3-х лет), а также преподаватели, завершающие академическую карьеру, и совместители. Таким образом, выборка респондентов представляла наиболее активную и профессионально зрелую часть преподавательского состава.

Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью компьютерной программы SPSS 22.0 for Windows.

### Результаты исследования и их интерпретация

#### *Тип культуры Нижегородского кампуса НИУ «Высшей школы экономики»*

Результаты диагностики типа организационной культуры Нижегородского

кампуса НИУ «Высшей школы экономики» представлены в табл. 1.

Как показывают результаты таблицы, оба факультета имеют общинный тип культуры (показатели по шкалам солидарности и социальности больше 3 баллов). Слабая выраженность типа культуры свидетельствует о том, что она находится на начальном этапе своего становления. Не обнаружено статистически значимых различий между значениями шкал «социальность» и «солидарность» у факультетов. Оценка преподавателями формы проявления типа культуры оказалась противоречивой, но большинство (82%) преподавателей факультетов считают форму проявления положительной. Следовательно, можно утверждать, что факультеты менеджмента и экономики кампуса имеют общий тип организационной культуры.

Наличие в кампусе общинного типа организационной культуры — с точки зрения его развития как предпринимательского — можно оценить позитивно. Действительно, данный тип культуры характеризуется высоким уровнем социальности и солидарности; люди в таких организациях дружелюбны, открыты в общении, стремятся к сотрудничеству. Именно этот тип культуры, по оценке авторов модели, свойственен многим

Таблица 1  
Средние значения по шкалам «солидарность» и «социальность»

Шкалы	Факультет менеджмента		Факультет экономики	
	Среднее значение	Ст. отклон.	Среднее значение	Ст. отклон.
Солидарность	3,53	0,46	3,33	0,55
Социальность	3,76	0,39	3,58	0,37

инновационным высокотехнологичным компаниям: Hewlett-Packard, Electronic Arts, Apple, Johnson and Johnson и др. [16]. Предпринимательство в академической сфере имеет значительное сходство с деятельностью по разработке и внедрению инновационных технологий и продуктов. Это позволяет предположить, что общинный тип культуры в целом соответствует требованиям предпринимательского университета. При этом принципиальное значение имеет основа солидарности: какие именно цели и задачи организации разделяются сотрудниками организации? По этому вопросу могут существовать значительные различия между университетом и бизнес-компанией: для классического университета такой целью, как правило, признается продуцирование фундаментального научного знания, а для бизнес-компании – повышение экономической эффективности посредством внедрения научных разработок в производство. Отметим, что модель культуры «Куб двойное С» фиксирует только уровень солидарности, но не позволяет ответить на вопрос о том, каковы содержательно цели организации.

### **Сопротивление преподавателей организационным изменениям**

Данные опроса показали, что наиболее значимыми направлениями организационных изменений преподаватели кампуса считают изменения в сферах управления и кадровой политики (табл. 2). В сфере управления это – укрупнение факультетов и кафедр и внедрение новой модели управления образовательными программами (учебных офисов). В кадровой политике наиболее важными изменениями являются введение нового академического контракта, открытость конкурсных процедур и повышение требований к качеству публикаций. Следует отметить, что оба этих направления изменений вызывают у преподавателей и наибольшее сопротивление; при этом сила сопротивления по ним имеет средние значения: 4,14 и 4,58 при максимуме 7 баллов.

68% респондентов отмечают, что сопротивление проводимым изменениям происходит в пассивной форме, а 32% – в смешанной. Примечательно, что никто из преподавателей не отметил активную форму сопротивления.

Основными психологическими причинами сопротивления изменениям

Таблица 2

### **Оценка значимости и силы сопротивления изменениям**

Направление изменений	Значимость изменений (ранги от 1 до 4)		Сила сопротивления (баллы от 1 до 7)	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Управление	1,60	0,93	4,14	1,83
Кадровая Политика	1,88	1,42	4,58	1,60
Технологии	2,96	1,12	2,90	1,45
Продукты и Услуги	2,88	1,19	2,68	1,41

преподаватели считают: 1) страх перед негативными последствиями; 2) несоответствие изменений ценностям академической профессии и 3) низкое доверие к руководителям (табл. 3). Особого внимания в этом перечне заслуживает вторая причина: она показывает, что феномен сопротивления имеет и ценностную детерминацию. Иными словами, можно констатировать, что проводимые организационные изменения вызывают неприятие преподавателей, так как они основаны на предпринимательских ценностях.

Среди организационных барьеров наибольшее влияние на сопротивление оказывают: 1) несовершенная система организационных коммуникаций; 2) авторитарный стиль управления и 3) от-

сутствие ясной стратегии развития. Все эти барьеры обусловлены несовершенством системы управления кампусом. В то же время заметное влияние имеет и барьер, обусловленный отсутствием сильной организационной культуры, т.е. единодушия в понимании и принятии организационных ценностей. Это еще раз косвенно подтверждает полученный нами при диагностике культуры факт, что солидарность преподавателей кампуса имеет невысокий уровень. При этом преподаватели отмечают, что слабая культура кампуса способствует сопротивлению проводимым изменениям.

Таким образом, можно заключить, что существует связь между культурой предпринимательского университета и

Таблица 3

**Психологические причины и организационные барьеры сопротивления изменениям**

Причины сопротивления	Степень влияния (баллы от 1 до 7)		Барьеры сопротивления	Степень влияния (баллы от 1 до 7)	
	Среднее значение	Станд. отклон.		Среднее значение	Станд. отклон.
Страх перед негативными последствиями	4,50	1,73	Несовершенная система коммуникаций	4,58	1,73
Несоответствие изменений академическим ценностям	4,34	1,20	Авторитарный стиль принятия решений	4,44	1,86
Низкое доверие к руководителям	4,26	1,85	Отсутствие ясной стратегии развития	4,20	1,81
Высокая групповая сплочённость	3,74	1,70	Отсутствие сильной культуры	4,08	1,82
Инертность	3,68	1,91	Иерархическая структура	3,46	1,50

сопротивлением преподавателей проводимым изменениям. Она состоит в том, что неприятие преподавателями предпринимательских ценностей является одной из значимых причин сопротивления, а отсутствие сильной организационной культуры — одним из организационных барьеров сопротивления.

### **Выводы**

В исследовании показано, что модель культуры «Куб двойное С» является адекватным инструментом оценки культуры предпринимательского университета, так как опирается на организационные ценности, близкие академической культуре. Опросник диагностики типа культуры обладает необходимой надежностью, пункты опросника согласованы между собой (Альфа Кронбаха по шкале Солидарность — 0,755, по шкале Социальность — 0,726). Ограничением опросника является то, что утверждения шкалы солидарности являются слишком общими и позволяют выявить только уровень солидарности, но не ее содержательную основу. Поэтому он может быть доработан с учетом специфики организационных целей и задач предпринимательского университета.

Диагностика типа культуры Нижегородского кампуса НИУ «Высшей школы экономики» на основе модели Р. Гоффи и Г. Джонса «Куб двойное С» показала, что кампус имеет общинную культуру, которая характеризуется относительно высокой (выше среднего) солидарностью и социальностью. Наличие этого типа культуры соответствует требованиям развития кампуса как предпринимательского, что подтверждает гипотезу нашего исследования. В то же

время слабая выраженность общинного типа культуры свидетельствует о том, что культура кампуса находится на начальном этапе становления и нуждается в дальнейшем формировании. Создание в кампусе сильной культуры общинного типа может и должно быть одной из важных управленческих задач в процессе развития предпринимательского университета.

В ходе исследования выявлено, что организационные изменения, проводимые в Нижегородском кампусе НИУ «Высшей школы экономики», вызывают среднее по силе сопротивление преподавателей; при этом наибольшее сопротивление вызывают изменения в сфере управления и кадровой политики. Обнаружена связь между сопротивлением преподавателей изменениям и культурой предпринимательского университета. Она проявляется в том, что одной из значимых психологических причин сопротивления преподавателей является несоответствие изменений академическим ценностям. Это означает, что феномен сопротивления изменениям имеет, наряду с другими, и ценностное измерение. Кроме того, одним из организационных барьеров сопротивления преподаватели считают наличие в кампусе слабой культуры — отсутствие единодушия в отношении организационных целей и задач. Из этого следует, что управление культурой предпринимательского университета позволит снизить сопротивление преподавателей организационным изменениям.

Проведенное исследование является пилотным и нуждается в продолжении. Перспектива исследования нам видится в том, чтобы расширить выборку респондентов и включить в наряду с преподавателями и университетских менеджеров.

Это позволит получить более полную картину становления культуры предпринимательского университета, поскольку именно менеджеры выступают основными инициаторами и идеологами создания

предпринимательского университета. Кроме того, необходима адаптация модели «Куб двойное С» для более точной оценки культуры предпринимательского университета.

#### Финансирование

Работа выполнена при поддержке Программы «Научный фонд НИУ ВШЭ», проект № 14-01-0139.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Барнетт Р.* Осмысление университета // *Alma mater.* 2008. № 6. С. 46–56.
2. *Богдан Н.Н., Парфенова И.Ю.* Организационная культура вуза в условиях реформ // *Университетское управление: практика и анализ.* 2009. № 6. С. 23–30
3. *Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б. Л., Фрумин И.Д., Якобсон Л.И.* Модель системы образования России в перспективе до 2020 года: поворот к экономике, основанной на знаниях // *Высшее образование сегодня.* 2008. № 5. С. 4–9.
4. *Ицкович Г.* Тройная спираль. Университеты — предприятия — государство. Инновации в действии. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та систем упр. и радиоэлектроники, 2010. 238 с.
5. *Камерон К.С., Куин Р.Э.* Диагностика и изменение организационной культуры. СПб.: Питер, 2001. 320 с.
6. *Каррье Г.* Культурные модели университета // *Alma mater.* 1996. № 3. С. 15–24.
7. *Кларк Б.Р.* Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. 240 с.
8. *Кларк Б. Р.* Поддержание изменений в университетах. Преемственность кейс-стади и концепций. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. 312 с.
9. *Макаркин Н.П., Томилин О.Б., Бритов А.Б.* Роль организационной культуры в эффективном менеджменте высшего учебного заведения // *Университетское управление: практика и анализ.* 2004. № 5–6. С. 152–161.
10. *Мкртычян Г.А., Исаева О.М.* Причины сопротивления персонала организационным изменениям: взгляд менеджеров как агентов перемен // *Организационная психология.* 2015. № 1. С. 22–33.
11. *Мкртычян Г.А., Петрова О.В.* Проблемы диагностики организационной культуры инновационного университета // *Вестник Нижегородского университета им Н.И. Лобачевского.* 2012. № 6–1. С. 22–27.
12. *Петрова О.В.* Компаративный метод диагностики организационной культуры инновационного университета: Автореф. дисс. ... канд. социол. наук. Нижний Новгород, 2013. 29 с.
13. *Похолков Ю.П., Пушных В.А., Митрофанова М.В.* Корпоративная культура российских технических университетов // *Alma mater.* 2011. № 9. С. 66–71.
14. *Филиппов В. М.* Многомерные социальные измерения университетов классического типа // *Высшее образование сегодня.* 2009. № 8. С. 4–7.

15. Ханевич А.П. Организационная культура высшего учебного заведения в современной России: Автореф. дисс. ... канд. социол. наук. Ставрополь, 2009. 29 с.
16. Goffee R., Jones G. The Character of Corporation: How Your Company's Culture Can Make or Break Your Business. 2<sup>nd</sup> Edition, London: Profile Books, 2003. 256 p.
17. O'Shea R., Allen T., Morse K., O'Gorman C., & Roche, F. Delineating the anatomy of an entrepreneurial university: The Massachusetts Institute of Technology experience // R and D Management. 2007. Vol. 37(1). P. 1–16.
18. Rinne R., Koivula J. The Changing Place of the University and a Clash of Values The Entrepreneurial University in the European Knowledge Society. A Review of the Literature // Higher education management and policy. 2005. Vol. 17. № 3. P. 91–125.



## Assessment of organizational culture of enterprise university by the model "The cube double c" of R. Goffi and G. Jones's

G.A. MKRTYCHYAN\*,  
HSE, Nizhniy Novgorod, Russia, gmkrtychyan@hse.ru

O.M. ISAEVA\*\*,  
HSE, Nizhniy Novgorod, Russia, oisaeva@hse.ru

*In work the possibility of an assessment of organizational culture of enterprise university by the model "A cube double C" of R. Goffi and G. Jones's is investigated. Selection of respondents consisted of 50 teaching staff of faculties of management and economy of the Nizhny Novgorod campus of Higher School of Economics: 31 women and 19 men; 5 professors, 27 associate professors and 18 senior teachers. Diagnostics like organizational culture was carried out by means of R. Goffi and G. Jones's questionnaire, studying of resistance to the changes which are carried out in higher education institution — by means of an author's questionnaire. In a research it is revealed that the Nizhny Novgorod campus of Higher School of Economics has communal type of culture that conforms to requirements of enterprise university; one of the psychological reasons of resistance of teachers to the changes which are carried out to the organizations is their discrepancy to the academic values; the weak organizational culture of a campus causes resistance to the carried-out organizational changes. The research has shown that the model of organizational culture "A cube double C" is the adequate tool of an assessment of culture of enterprise university.*

**Keywords:** *enterprise university, organizational culture, Cube Double C model, resistance to organizational changes.*

### Financing

This work was supported by the Program "Scientific Foundation of the Higher School of Economics", project № 14-01-0139.

### For citation:

Mkrtychyan G.A., Isaeva O.M. Assessment of organizational culture of enterprise university by the model "The cube double c" of R. Goffi and G. Jones's. *Sotsial'naiia psikhologiia i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2017. Vol. 8, no. 2, pp. 21–34. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2017080202

\* *Mkrtychyan Gerasim A.* — Doctor of Sciences, Professor of Psychology, Head of the Organizational Psychology Department, National Research University Higher School of Economics, Nizhniy Novgorod, Russia, gmkrtychyan@hse.ru

\*\* *Isaeva Oksana M.* — PhD in Psychology, Associate Professor of Organizational Psychology Department, National Research University Higher School of Economics, Nizhniy Novgorod, Russia, oisaeva@hse.ru

## REFERENCES

1. Barnett R. Osmyslenie universiteta [Understanding the University]. Alma mater, 2008, no. 6, pp. 46–56.
2. Bogdan N.N., Parfenova I.Ju. Organizacionnaja kul'tura vuza v uslovijah reform [Organizational Culture of the University in the Conditions of Reform]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz [University Management: Practice and Analysis]*, 2009, no. 6, pp. 23–30.
3. Volkov A.E., Kuz'minov Ja.I., Remorenko I.M., Rudnik B.L., Frumin I.D., Jakobson L.I. Model' sistemy obrazovanija Rossii v perspektive do 2020 goda: povorot k jekonomike, osnovannoj na znanijah [Model of the Russian education system in the long term up to 2020: a turn to the economy, based on knowledge]. *Vysshee obrazovanie segodnja [Higher education today]*, 2008, no. 5, pp. 4–9.
4. Ickovic G. Trojnaja spiral'. Universitety – predprijatija – gosudarstvo. Innovacii v dejstvii [Triple helix. Universities – enterprises – the state. Innovations in action]. Tomsk: Publ. Tomskogo gos. un-ta sistem upr. i radioelektroniki, 2010. 238 p.
5. Kameron K.S., Kuin R.Je. Diagnostika i izmenenie organizacionnoj kul'tury [Diagnosis and change of organizational culture]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2001. 320 p.
6. Karr'e G. Kul'turnye modeli universiteta [Cultural models of the University]. *Alma mater*, 1996, no. 3, pp. 15–24.
7. Klark B.R. Sozdanie predprinimatel'skih universitetov: org anizacionnye napravlenija transformacii [The creation of entrepreneurial universities: organizational directions of transformation]. Moscow: Publ. Dom Gos. un-ta. – Vysšej shkoly jekonomiki, 2011. 240 p.
8. Klark B.R. Podderzhanie izmenenij v universitetah. Preemstvennost' kejs-stadi i koncepcij [Maintenance of changes in universities. Continuity of case studies and concepts]. Moscow: Publ. dom Vysšej shkoly jekonomiki, 2011. 312 p.
9. Makarkin N.P., Tomilin O.B., Britov A.B. Rol' organizacionnoj kul'tury v jeffektivnom menedzhmente vysshego uchebnogo zavedenija [The Role of Organizational Culture in Effective Management of a Higher Educational Institution]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz [University Management: Practice and Analysis]*, 2004, no. 5–6, pp. 152–161.
10. Mkrtychjan G.A., Isaeva O.M. Prichiny soprotivlenija personala organizacionnym izmenenijam: vzgljad menedzherov kak agentov peremen [Reasons for staff resistance to organizational change: the view of managers as agents of change]. *Organizacionnaja psihologija [Organizational psychology]*, 2015, no. 1, pp. 22–33.
11. Mkrtychjan G.A., Petrova O.V. Problemy diagnostiki organizacionnoj kul'tury innovacionnogo universiteta [Problems of Diagnostics of the Organizational Culture of the Innovation University]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im N.I. Lobachevskogo [Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky]*, 2012, no. 6–1, pp. 22–27.
12. Petrova O.V. Komparativnyj metod diagnostiki organizacionnoj kul'tury innovacionnogo universiteta. Avtopef. diss. kand. social. nauk. [A comparative method of diagnosing the organizational culture of an innovative university. Ph.D. (Sociology) Thesis]. Nizhnij Novgorod, 2013. 29 p.

13. Poholkov Ju.P., Pushnyh V.A., Mitrofanova M.V. Korporativnaja kul'tura rossijskih tehničkih universitetov [Corporate culture of Russian technical universities]. *Alma mater*, 2011, no. 9, pp. 66–71.
14. Filippov V.M. Mnogomernye social'nye izmerenija universitetov klassičeskogo tipa [Multidimensional social dimensions of universities of the classical type]. *Vysshee obrazovanie segodnja [Higher education today]*, 2009, no. 8, pp. 4–7.
15. Hanevich A.P. Organizacionnaja kul'tura vysshego učebnogo zavedenija v sovremennoj Rossii. Avtopef. diss. kand. social. nauk. [Organizational culture of the higher educational institution in modern Russia: the author's abstract. Ph.D. (Sociology) Thesis]. Stavropol', 2009. 29 p.
16. Goffee R., Jones G. The Character of Corporation: How Your Company's Culture Can Make or Break Your Business. 2nd Edition, London: Profile Books, 2003. 256 p.
17. O'Shea R., Allen T., Morse K., O'Gorman C., & Roche, F. Delineating the anatomy of an entrepreneurial university: The Massachusetts Institute of Technology experience. *R&D Management*, 2007, vol. 37(1), pp. 1–16.
18. Rinne R., Koivula J. The Changing Place of the University and a Clash of Values The Entrepreneurial University in the European Knowledge Society. A Review of the Literature. *Higher education management and policy*, 2005, vol. 17, no. 3, pp. 91–125.

## Внутригрупповые конфликты и эффективность производственной группы

**А.В. СИДОРЕНКОВ\***,  
**ЮФУ, Ростов-на-Дону, Россия, sav@micro-cosm.ru**

*Представлены результаты анализа связей трех уровней конфликта (межличностного, микрогруппового и группового) по двум типам (деятельностно-ориентированному и субъектно-ориентированному) с показателями субъективно воспринимаемой производственно-экономической и социально-психологической эффективности малых групп и неформальных подгрупп. На выборке из 42 производственных групп (N=334 работников) установлено, что производственно-экономическая эффективность группы по оценкам экспертов имеет обратную зависимость от всех уровней и типов конфликта, а по оценкам членов группы — от двух типов микрогруппового конфликта. Такой же вид эффективности неформальных подгрупп по одному показателю имеет обратную зависимость от группового конфликта, а по другому — от межличностного и микрогруппового конфликта. Социально-психологическая эффективность группы обратным образом связана с межличностным и групповым конфликтом, а неформальных подгрупп — с межличностным и микрогрупповым конфликтом. Уровни и типы конфликта обуславливают эффективность группы и подгруппы не только по отдельности, но и в сочетании друг с другом. Выявлено шесть регрессионных моделей, четыре из которых отображают связь одновременно нескольких уровней и типов конфликта с производственно-экономической эффективностью группы, и две — с социально-психологической эффективностью подгруппы. Установлены не только непосредственные, но и опосредованные связи уровней и типов конфликта с эффективностью группы и подгруппы.*

**Ключевые слова:** межличностный конфликт, микрогрупповой конфликт, групповой конфликт, деятельностно-ориентированный конфликт, субъектно-ориентированный конфликт, эффективность группы, эффективность подгруппы, производственно-экономическая эффективность, социально-психологическая эффективность.

### Для цитаты:

Сидоренков А.В. Внутригрупповые конфликты и эффективность производственной группы // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 35–50. doi:10.17759/sps.2017080203

\* Сидоренков Андрей Владимирович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии управления и юридической психологии, Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия, sav@micro-cosm.ru

Важной с точки зрения запросов общества областью изучения малых групп, причем междисциплинарной, является внутри- и межгрупповой конфликт. Это находит отражение в относительно большом количестве научных исследований по тем или иным проблемам конфликта, технологиям и методам управления групповым конфликтом. Интерес к конфликтам обусловлен тем, что они неизбежны, играют весомую, сложную и нередко деструктивную роль в жизнедеятельности группы и межгрупповых отношениях. Особое значение приобретает связь внутригрупповых конфликтов с эффективностью производственных групп.

Если ограничиться внутригрупповыми конфликтами, то практически все исследования сфокусированы на изучении межличностного конфликта. Причем, широкое распространение в научной литературе получила идея о разных типах межличностного конфликта. Так, К.А. Джен, развивая модель межличностного конфликта в группе, первоначально указывала на два типа конфликта (отношения и задачи) [14], а затем — на три типа (конфликт отношения, задачи и процесса) и четыре измерения (эмоциональность, нормы, действенное решение и важность) конфликта в рабочих группах [15; 16]. Несмотря на предложенную К.А. Джен и поддержанную некоторыми исследователями трехфакторную модель конфликта, большая часть специалистов изучает два типа конфликта: отношения и задачи. Это обусловлено тем, что существует концептуальная нечеткость различения конструкторов «конфликт задачи» и «конфликт процесса» [19], высокая корреляция между этими двумя типами конфликта [13; 16]. В отечественной психологии некоторые авторы также выделяют типы межличностного конфликта

в производственных группах, например, конфликты, возникающие на деловой или личностной основе [2], предметно-деловые и личностно-прагматические конфликты [4].

Связь между межличностным конфликтом и эффективностью группы (команды) рассматривается с разных точек зрения, среди которых отметим только две, имеющие отношение к цели данного исследования. Во-первых, ряд авторов указывает на непосредственную связь каждого типа конфликта с какими-то показателями групповой работы и эффективности. Установлено, что конфликт отношения, как правило, отрицательно влияет на работу группы, организационное поведение работников (поведение членов, которое способствует поддержанию и улучшению социально-психологического контекста группы, выполнению групповых задач), включенность в работу и удовлетворенность членов и др. [10; 11; 14; 15], его динамика детерминирует адаптацию членов [3]. В свою очередь, умеренный конфликт задачи чаще имеет позитивное действие на работу команды [14; 17; 21]. Вместе с тем, конфликт отношения также может создавать позитивный эффект, например, асимметрия конфликта отношения имеет положительное влияние на такой компонент креативности, как новизна [22], тогда как конфликт задачи, наоборот, может приводить к негативному эффекту, в частности, уменьшать удовлетворенность членов и их намерение оставаться в группе [14; 18].

Во-вторых, связь между конфликтом и эффективностью рассматривают в контексте соотношения, взаимосвязи и взаимотрансформации типов конфликта. Например, если конфликт задачи перерастает в более личный и эмоциональный конфликт отношений, то качество решения задачи

ставится под угрозу [19]; желание уволиться увеличивается, когда оба типа конфликта имеют высокий уровень, и уменьшается, когда умеренный конфликт задачи сочетается со слабым конфликтом отношения [20]; конфликт отношения опосредует связь между конфликтом задачи, с одной стороны, и удовлетворенностью членов, их благополучием и склонностью оставить работу, — с другой [20].

Относительно проводившихся исследований надо отметить следующее. Внутригрупповой конфликт преимущественно изучается на уровне межличностного конфликта. Однако наряду с межличностным конфликтом в группе могут иметь место другие уровни конфликта, например, конфликт между индивидом и группой, между индивидом и подгруппой. Не только межличностный конфликт, но и все другие уровни конфликта могут иметь несколько типов. Они, как и межличностный конфликт, могут тем или иным образом быть связаны с эффективностью группы. Кроме того, исследователи ограничиваются изучением связи межличностного конфликта с эффективностью группы, но не принимают во внимание связь как межличностного, так и других уровней конфликта внутри неформальных подгрупп с их эффективностью. Поэтому надо комплексно изучать связь всех уровней конфликта по каждому типу, в том числе во взаимодействии друг с другом, с разными видами и показателями эффективности группы и подгруппы.

Концептуальной платформой нашего исследования выступили многомерные модели внутригруппового конфликта и эффективности группы [6; 7]. Модель конфликта включает два измерения: уровни и типы. К уровням конфликта в группе относятся: межличностный кон-

фликт (между индивидами внутри неформальной подгруппы, между членами разных подгрупп и др.), микрогрупповой конфликт (между индивидом и подгруппой в группе), групповой конфликт (между индивидом и группой), межмикрогрупповой конфликт (между подгруппами в группе) и конфликт между подгруппой и группой. Каждый уровень содержит два типа конфликта: деятельностно-ориентированный и субъектно-ориентированный. Первый связан с ключевыми аспектами совместной (профессиональной) деятельности и проявляется в общении, опосредованном целями и содержанием этой деятельности, а второй — со сферой общения, относительно независимой от основной коллективной деятельности, и обусловлен, прежде всего, субъектными характеристиками и поведением сторон. В нашем исследовании мы ограничимся изучением двух типов конфликта на трех уровнях его проявления: межличностном, микрогрупповом и групповом.

Модель групповой эффективности включает связанные между собой аспекты эффективности (потенциальная и реальная) и ее виды (производственно-экономическая и социально-психологическая). Потенциальная эффективность — это совокупность внутренних характеристики и условий группы/подгруппы, которые в сочетании с внешними условиями и особенностями организации деятельности обуславливают реальную эффективность. (Конфликт является одним из компонентов потенциальной эффективности.) В свою очередь, реальная эффективность — достижение группой/подгруппой заданного извне или изнутри уровня выполнения основной целевой функции или конкретных задач (производственно-экономиче-

ская эффективность) или активности в общении, непосредственном или опосредованном совместной работой (социально-психологическая эффективность).

## Эмпирическое исследование

*Цель исследования:* выявить связь уровней и типов конфликта в производственной группе и неформальных подгруппах в группе с субъективно воспринимаемой производственно-экономической и социально-психологической эффективностью группы и подгруппы.

*Гипотезы исследования:*

1. Деятельностно-ориентированный и субъектно-ориентированный типы межличностного конфликта отрицательно связаны с производственно-экономической и социально-психологической эффективностью и группы, и подгруппы. Групповой конфликт по двум типам имеет отрицательную связь с производственно-экономической и социально-психологической эффективностью группы, а микрогрупповой конфликт — с обоими видами эффективности подгруппы.

2. Субъектно-ориентированный конфликт по межличностному, микрогрупповому и/или групповому уровню его проявления имеет более сильные отрицательные связи с двумя видами эффективности группы и подгруппы, чем деятельностно-ориентированный конфликт.

3. Уровни и типы конфликта обуславливают производственно-экономическую и социально-психологическую эффективность группы и подгруппы не только по отдельности, но и в сочетании друг с другом. А именно: эффективность группы и подгруппы имеет обратную зависимость от взаимосвязи межличностного и микрогруппового, микрогруппо-

вого и группового конфликта по одному или двум типам.

*Участники исследования.* Было обследовано 42 группы — малочисленные по составу компании и первичные структурные подразделения в средних и крупных организациях и предприятиях. Группы отличались по содержанию деятельности: торговля, социальные услуги населению, банковская сфера, проектирование и производство продукции и др. Общее число испытуемых, принявших участие в исследовании, составило 334 человека (94% от общего количества всех работников обследованных групп). Численный состав групп варьировал от 4 до 21 (среднее число — 8.0) человека. Выборка включала 62.2% женщин и 37.8% мужчин от 19 до 70 лет ( $M = 30$ ,  $Med = 35$ ). Продолжительность существования групп составила три и более года, что позволяет сделать предположение об их организационно-психологической сформированности.

*Методический инструментарий.* Для выделения объективно имеющихся в группе неформальных подгрупп и их состава, а также не включенных в подгруппы членов использовался специальный формализованный алгоритм [1].

Опросник типов межличностного конфликта предназначен для изучения двух типов межличностного конфликта в группе и неформальных подгруппах: деятельностно-ориентированного (ДОК-М) и субъектно-ориентированного (СОК-М) [7]. Опросник типов группового и микрогруппового конфликта измеряет групповой и микрогрупповой деятельностно-ориентированный (ДОК-Г и ДОК-МГ) и субъектно-ориентированный (СОК-Г и СОК-МГ) конфликт в группе и подгруппах [5].

Опросник предметно-деятельностной (производственно-экономической) эффективности позволяет изучать такие по-

казатели эффективности, как «выполнение плана и решение текущих задач группой / подгруппой» (ПЗ-Г / ПЗ-П) и «деятельность в трудных условиях группы / подгруппы» (ТУ-Г / ТУ-П) отдельно по оценкам членов группы (ПЗ-Г(Ч) и ТУ-Г(Ч)) и внешних экспертов (ПЗ-Г(Э) / ПЗ-П(Э) и ТУ-Г(Ч) / ТУ-П(Ч)) [9]. Опросник социально-психологической эффективности направлен на оценку трех показателей соответствующей эффективности: «удовлетворенность членов группой/подгруппой и результатами ее деятельности» (У-Г / У-П), «психологический комфорт членов в группе / подгруппе» (К-Г / К-П) и «содействие группы/подгруппы личностному и профессиональному развитию своих членов» (Р-Г / Р-П) [9].

*Процедура.* Все четыре опросника включены в компьютерную технологию «Групповой профиль — Универсал», ГП-У(М-16) и интегрированы в ней с формализованным методом определения неформальных подгрупп в группе [8]. Обследование испытуемых проводилось в индивидуальной форме на персональном компьютере с последующей обработкой результатов посредством ГП-У(М-16).

*Статистическая обработка данных* осуществлялась с помощью программы SPSS 17.0 с использованием линейного регрессионного анализа. Однофакторная регрессия применялась для оценки того, какие уровни конфликта по каждому из двух его типов детерминируют (в математическом значении) тот или иной показатель производственно-экономической и социально-психологической эффективности группы и подгруппы, а множественный регрессионный анализ — для выявления взаимодействий уровней конфликта в их связи с показателями двух видов эффективности группы и подгруппы.

## Результаты и обсуждение

**Неформальные подгруппы в группе.** Практически во всех обследованных группах выявлены неформальные подгруппы, за исключением двух групп. Их количество варьировало от одной до четырех, а общее число подгрупп во всех группах было 71. В среднем, более половины членов групп (63.5%) были включены в подгруппы. В разных группах число включенных в подгруппы людей составляло от 14.3 до 100%. В группах преобладали диады (37.7% подгрупп) и часто встречались триады (31.9%). Значительно реже образовывались подгруппы из четырех (17.4%), пяти (10.1%) и шести (2.9%) человек. Эти результаты дают основание рассмотреть взаимосвязь конфликтов и эффективности на уровне как группы, так и неформальной подгруппы.

**Связь отдельных уровней конфликта с показателями эффективности группы и неформальной подгруппы.** Для проверки первой и второй гипотез был использован однофакторный линейный регрессионный анализ, результаты которого представлены в табл. 1 и 2. Во-первых, установлено, что в контексте как группы в целом, так и неформальной подгруппы связь между конфликтом и эффективностью зависит от уровней и типов конфликта, с одной стороны, и видов и показателей эффективности, с другой. Во всех случаях, где выявлена статистически значимая детерминация (в математическом смысле), она имеет обратный характер. Это свидетельствует о том, что чем сильнее выражена та или иная переменная (уровень и тип) конфликта, тем ниже показатель эффективности, с которым она связана.



Так, показатели ПЗ-Г(Э) и ТУ-Г(Э) производственно-экономической эффективности группы обусловлены только ДОК-МГ и СОК-МГ. Причем наиболее высоким оказался вклад указанных переменных конфликта в первый показатель

Таблица 1

**Результаты однофакторного регрессионного анализа связи уровней и типов конфликта (независимая переменная) и производственно-экономической эффективности группы и подгруппы (зависимая переменная)**

Показатели эффективности	Параметры модели	Уровни и типы конфликта					
		ДОК-М	СОК-М	ДОК-МГ	СОК-МГ	ДОК-Г	СОК-Г
ПЗ-Г(Э)	B	-.13	-.21	-.40***	-.37***	-.08	-.19
	$\beta$	-.12	-.20	-.46***	-.49***	-.07	-.18
	R <sup>2</sup>	.02	.04	.22	.24	.01	.03
ТУ-Г(Э)	B	.07	-.19	-.31*	-.27*	-.12	-.38*
	$\beta$	.06	-.18	-.35*	-.36*	-.10	-.37*
	R <sup>2</sup>	.00	.03	.12	.13	.01	.13
ПЗ-Г(Ч)	B	-.31*	-.28*	-.39***	-.26**	-.36*	-.34**
	$\beta$	-.33*	-.31*	-.53***	-.42**	-.36*	-.39**
	R <sup>2</sup>	.11	.10	.28	.17	.13	.15
ТУ-Г(Ч)	B	-.38*	-.33*	-.55***	-.30**	-.41*	-.32*
	$\beta$	-.35*	-.32*	-.64***	-.41**	-.35*	-.31*
	R <sup>2</sup>	.13	.10	.40	.17	.12	.10
ПЗ-П(Э)	B	-.08	-.05	-.15	-.16	-.29**	-.16
	$\beta$	-.11	-.07	-.22	-.22	-.32**	-.20
	R <sup>2</sup>	.01	.01	.05	.05	.10	.04
ТУ-П(Э)	B	-.28**	-.20*	-.32***	-.26**	-.16	-.18
	$\beta$	-.33**	-.24*	-.40***	-.32**	-.16	-.20
	R <sup>2</sup>	.10	.06	.16	.10	.03	.04

Примечание: \*\*\* –  $p \leq 0.001$ , \*\* –  $p \leq 0.01$ , \* –  $p \leq 0.05$ .

эффективности. Вместе с тем, оба показателя, но уже по оценкам членов группы, статистически значимо детерминированы

всеми рассматриваемыми уровнями и типами конфликта, но в большей мере ДОК-МГ. В свою очередь, предикторами

Таблица 2

**Результаты однофакторного регрессионного анализа связи уровней и типов конфликта (независимая переменная) и социально-психологической эффективности группы и подгруппы (зависимая переменная)**

Показатели эффективности	Параметры модели	Уровни и типы конфликта					
		ДОК-М	СОК-М	ДОК-МГ	СОК-МГ	ДОК-Г	СОК-Г
У-Г	B	-.19**	-.11	-.07	-.01	-.32***	-.14*
	$\beta$	-.42**	.25	-.20	-.02	-.64***	-.33*
	R <sup>2</sup>	.18	.07	.04	.00	.41	.11
К-Г	B	-.23*	-.20*	.04	-.04	-.24*	-.28***
	$\beta$	-.37*	-.34*	.08	-.10	-.35*	-.47***
	R <sup>2</sup>	.14	.11	.01	.01	.12	.22
Р-Г	B	-.37***	-.33***	-.02	-.01	-.27***	-.30***
	$\beta$	-.65***	-.60***	-.05	-.02	-.44***	-.55***
	R <sup>2</sup>	.43	.36	.00	.00	.19	.30
У-П	B	-.32***	-.22**	-.26***	-.17*	-.10	.07
	$\beta$	-.52***	-.36**	-.45***	-.29*	-.13	.10
	R <sup>2</sup>	.27	.13	.20	.09	.02	.01
К-П	B	-.18***	-.15***	-.03	-.11*	-.01	-.09
	$\beta$	-.42***	-.37***	-.07	-.28*	-.02	-.19
	R <sup>2</sup>	.18	.14	.01	.08	.00	.04
Р-П	B	-.29***	-.22***	-.23***	-.19***	-.17*	-.12
	$\beta$	-.54***	-.42***	-.46***	-.38***	-.27*	-.22
	R <sup>2</sup>	.29	.17	.21	.14	.07	.05

Примечание: \*\*\* – p < 0.001, \*\* – p < 0.01, \* – p < 0.05.

показателя ПЗ-П(Э) подгруппы является лишь ДОК-Г, а показателя ГУ-П(Э) — ДОК-М и СОК-М, ДОК-МГ и СОГ-МГ, среди которых более весомое значение имеет ДОК-МГ.

Детерминация социально-психологической эффективности группы и подгруппы имеет иную картину по сравнению с производственно-экономической эффективностью. А именно: ДОК-М и СОК-М являются предикторами всех трех показателей данного вида эффективности на уровне группы и подгруппы (за исключением СОК-М относительно показателя У-Г). Однако есть некоторые различия с точки зрения меры связи. Кроме того, два типа группового конфликта являются предикторами трех показателей социально-психологической эффективности группы, а два типа микрогруппового конфликта — трех показателей данного вида эффективности подгруппы (за исключением ДОК-МГ относительно показателя К-П).

Таким образом, первая гипотеза полностью не подтвердилась. Действительно, во всех случаях, где выявлены значимые коэффициенты регрессии, они имеют отрицательные значения, что свидетельствует об обратной зависимости показателей эффективности группы и подгруппы от переменных (уровней и типов) конфликта. Так, отрицательные связи типов межличностного конфликта с некоторыми показателями производственно-экономической и практически со всеми показателями социально-психологической эффективности группы и подгруппы вполне закономерны. Эти результаты согласуются с общей канвой данных зарубежных исследований по проблеме связи межличностного конфликта задачи и отношения с эффективностью и работой группы, удовлетво-

ренностью членов и др. Однако в нашем исследовании впервые были изучены эффекты микрогруппового и группового конфликта по двум его типам (наряду с эффектами межличностного конфликта) относительно ряда показателей двух видов эффективности производственной группы и неформальной подгруппы.

Помимо межличностного конфликта, групповой конфликт, как мы предполагали, оказался связан с некоторыми показателями производственно-экономической и социально-психологической эффективности группы. Также и межличностный, и микрогрупповой конфликт, как ожидалось, являются предиктором одного из показателей производственно-экономической эффективности неформальной подгруппы. Однако является неожиданным то, что и микрогрупповой конфликт связан со всеми показателями производственно-экономической эффективности группы. Мы можем объяснить это тем, что конфликты отдельных индивидов с той или иной подгруппой в группе выступают своего рода медиатором в их восприятии группы в целом как субъекта производственно-экономической деятельности, в том числе ее эффективности. Результаты связи уровней и типов конфликта с социально-психологической эффективностью группы и подгруппы оказались более прогнозируемы. А именно: два типа межличностного конфликта связаны со всеми показателями этой эффективности группы и подгруппы; типы группового конфликта связаны с эффективностью только группы, а типы микрогруппового конфликта — только подгруппы.

Во-вторых, сравнение между собой двух типов конфликта по каждому уровню его проявления в отдельности показало, что они в одних случаях имеют пример-

но одинаковую, а в других — разную меру связи с какими-то показателями производственно-экономической эффективности. Из 18 парных сравнений (при значимых связях конфликта с эффективностью) в 11 между типами конфликта нет отличия. В пяти случаях более высокая связь характерна для деятельностно-ориентированного, а в двух, наоборот, для субъектно-ориентированного конфликта. Эти результаты указывают на то, что вторая гипотеза не подтвердилась. Однако они не противоречат данным зарубежных исследований, в которых показано, что межличностный конфликт задачи, а не только конфликт отношения, может создавать негативные эффекты относительно некоторых аспектов групповой работы и эффективности, удовлетворенности членов и их поведения [12]. Это зависит от ряда обстоятельств. Например, конфликт задачи представляет собой проблему в группах с обычными задачами (как в нашем случае), тогда как в командах с творческими задачами этот тип конфликта дает позитивные эффекты. Конфликт задачи менее вреден или даже полезен, когда конфликтный эпизод в слабой степени включает эмоциональность и в высокой степени — приемлемость норм отношений [15].

**Взаимодействие уровней конфликта и эффективность группы и неформальной подгруппы.** Для проверки третьей гипотезы был проведен множественный регрессионный анализ (табл. 3), по результатам которого обнаружены: а) четыре комплекса переменных (уровней и типов) конфликта (модели 1–4), детерминирующих тот или иной показатель производственно-экономической эффективности группы; б) два кластера (модели 5 и 6), связанных с двумя показателями социально-психологической эффективности подгруппы. Каждый из

них включает от двух до четырех взаимодействующих переменных конфликта. В моделях 2, 3 и 6 все переменные конфликта имеют отрицательные значения коэффициента регрессии, а в моделях 1, 4 и 5 есть переменные с отрицательными и положительными значениями коэффициента регрессии. В трех последних случаях имеет место разнонаправленный характер детерминации эффективности теми или иными переменными конфликта, что обусловлено, вероятно, наличием между ними нелинейной связи или отсутствует какой-либо связи. Можно предположить, что повышение ДОК-М (до некоторой точки) в сочетании со снижением СОК-М, ДОК-МГ и СОК-Г будет приводить к повышению показателя эффективности ТУ-Г(Э) группы (первая модель), некоторое усиление СОК-МГ параллельно со снижением СОК-Г и, особенно, ДОК-МГ будет отражаться на росте показателя ТУ-Г(Ч) группы (четвертая модель), а небольшое усиление ДОК-М параллельно с уменьшением ДОК-МГ скажется на возрастании показателя К-П подгруппы (пятая модель). Вместе с тем, не выявлено взаимодействие переменных конфликта в связи с показателями социально-психологической эффективности группы и производственно-экономической эффективности подгруппы.

Надо отметить, что обнаружены переменные конфликта, которые по отдельности не связаны с каким бы то ни было показателем эффективности (табл. 1 и 2), но в сочетании с другими переменными (табл. 3) делают вклад в какой-то показатель эффективности. К ним можно отнести ДОК-М и СОК-М в первой модели, которые во взаимодействии с ДОК-МГ и СОК-Г оказываются предикторами показателя эффективности ТУ-Г(Э) группы, а

Таблица 3

**Результаты множественного регрессионного анализа связи уровней и типов конфликта (независимые переменные) и производственно-экономической и социально-психологической эффективности группы и подгруппы (зависимые переменные)**

Уровни и типы конфликта	Параметры модели	Показатели эффективности					
		ТУ-Г(Э)	ПЗ-Г(Ч)	ПЗ-Г(Ч)	ТУ-Г(Ч)	К-П	Р-П
	Модель	1	2	3	4	5	6
	R <sup>2</sup>	.46	.38	.26	.57	.24	.34
ДОК-М	<i>B</i>	1.0***				-.27***	-.28***
	$\beta$	.91***				-.65***	-.52***
СОК-М	<i>B</i>	-.60*					
	$\beta$	-.55*					
ДОК-МГ	<i>B</i>	-.35**	-.35***		-1.03***	.13*	
	$\beta$	-.40**	-.48***		-1.18***	.36*	
СОК-МГ	<i>B</i>			-.23**	.53**		
	$\beta$			-.37**	.72**		
ДОК-Г	<i>B</i>			-.30*			-.14*
	$\beta$			-.30*			-.22*
СОК-Г	<i>B</i>	-.51**	-.26*		-.38**		
	$\beta$	-.49**	-.30*		-.37**		

Примечание: \*\*\* –  $p \leq .001$ ; \*\* –  $p \leq .01$ ; \* –  $p \leq .05$ .

также ДОК-МГ в пятой модели, который в сочетании с ДОК-М связан с показателем эффективности К-П подгруппы. Можно предположить, что одни переменные конфликта опосредуют связь между другими переменными конфликта и показателями эффективности, создают своего рода «катализирующий» эффект, т.е. усиливают роль этих других переменных относительно эффективности.

Следовательно, третья гипотеза полностью не подтвердилась. Она подтвердилась только относительно производственно-экономической эффективности группы и двух из трех показателей социально-психологической эффективности подгруппы. Кроме того, в первую модель вошли не два «примыкающих» друг к другу в условной иерархии уровней конфликта, а все три уровня конфликта. Из шести моделей, ото-

бражающих кластеры взаимосвязанных переменных конфликта, в трех обнаружен разных вектор направленности (разный знак коэффициента регрессии) вклада этих переменных в эффективность.

## **Заключение**

В исследовании связи конфликта с эффективностью производственной группы надо обязательно принимать во внимание все уровни конфликта по двум его типам, с одной стороны, и разные виды и показатели эффективности группы и подгруппы, — с другой.

Показатели субъективно воспринимаемой производственно-экономической и социально-психологической эффективности производственной группы и неформальных подгрупп в группе имеют обратную зависимость от тех или иных уровней и типов конфликта. А именно: производственно-экономическая эффективность группы по оценкам экспертов зависит от всех уровней и типов конфликта, а по оценкам членов группы — от двух типов только микрогруппового конфликта. Такая же эффективность неформальных подгрупп по одному показателю обусловлена групповым конфликтом, а по другому — межличностным и микрогрупповым конфликтом. Социально-психологическая эффективность группы детерминирована межличностным и групповым конфликтом, а неформальной подгруппы — межличностным и микрогрупповым конфликтом.

Уровни и типы конфликта обуславливают эффективность группы и под-

группы не только по отдельности, но и в сочетании друг с другом. Выявлено шесть таксонов взаимодействующих уровней и типов конфликта, четыре из которых связаны с производственно-экономической эффективностью группы, а два — с социально-психологической эффективностью подгруппы. В каждый из них входят взаимосвязанные типы либо межличностного и микрогруппового, либо микрогруппового и группового конфликта. В одних таксонах все включенные в них переменные конфликта имеют отрицательную связь с эффективностью, а в других наблюдаются и отрицательные, и положительные связи переменных конфликта с эффективностью группы и подгруппы.

Некоторые уровни и типы конфликта только опосредованно (под действием других переменных конфликта) детерминируют показатели эффективности группы и подгруппы. В частности, связи между двумя типами межличностного конфликта и показателем производственно-экономической эффективности группы по экспертным оценкам модулируются микрогрупповым деятельностью-ориентированным и групповым субъектно-ориентированным конфликтом.

Перспектива дальнейшего исследования заключается, во-первых, в изучении связи уровней и типов конфликта с объективными показателями производственно-экономической эффективности группы; во-вторых, в выявлении роли промежуточных переменных в связи «конфликт — эффективность», таких как тип решаемых группой задач, композиция группы, проявления доверия и идентичности в группе, нормы поведения в конфликте и др.

### **Финансирование**

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 16-36-00006 «Противоречия, конфликты и эффективность малых групп в организациях и на предприятиях»).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Горбатенко А.С., Горбатенко Т.М. Методика определения структуры малой группы с помощью формализованного анализа межличностных выборов // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 112–118.
2. Кайдалов Д.П., Суименко Е.И. Психология единоначалия и коллегиальности. М.: Мысль, 1979. 254 с.
3. Мещерякова И.А., Погодина Е.Н. Опыт психологического анализа конфликтов в студенческом общежитии // Культурно-историческая психология. 2010. № 3. С. 29–38.
4. Полозова Т.А. Межличностный конфликт в группе (теоретические принципы и опыт экспериментального исследования): Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1980.
5. Сидоренков А.В. и др. Разработка инструментария исследования группового и микрогруппового конфликта в производственных группах // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. № 3. С. 89–106. URL: <http://dx.doi.org/10.21702/grj>. (дата обращения 2016.03.06)
6. Сидоренков А.В. Малая группа и неформальные подгруппы: микрогрупповая теория: монография. Ростов н/Д: ЮФУ, 2010. 272 с.
7. Сидоренков А.В., Локтева Е.А., Мкртчян А.А. Инструментарий исследования типов межличностных противоречий и конфликтов в малых группах // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 2. С. 103–117.
8. Сидоренков А.В., Павленко Р.В. Свидетельство об официальной регистрации программы для ЭВМ № 2016661568 «Групповой профиль – Универсал», ГП-У(М-16) Федеральной службы по интеллектуальной собственности РФ. М., 2016.
9. Сидоренков А.В., Ульянова Н.Ю. Методики изучения эффективности малых производственных групп // Российский психологический журнал. 2011. № 4. С. 9–16.
10. Behfar K.J. et al. Conflict in small groups: The meaning and consequences of process conflict // Small Group Research. 2011. 42(2). P. 127–176. doi: 10.1177/1046496410389194
11. Choi J.N., Sy T. Group-level organizational citizenship behavior: Effects of demographic faultlines and conflict in small work groups // Journal of Organizational Behavior. 2010. 31. P. 1032–1054. doi: 10.1002/job.661
12. De Dreu C.K.W., Weingart L.R. Task versus relationship conflict, team member satisfaction, and team effectiveness: A meta-analysis // Journal of Applied Psychology. 2003. 88(4). P. 741–749. doi:10.1037/0021-9010.88.4.741
13. Greer L.L., Jehn K.A. & Mannix E.A. Conflict transformation: A longitudinal investigation of the relationships between different types of intragroup conflict and the moderating role of conflict resolution // Small Group Research. 2008. 39(3). P. 278–302. doi: 10.1177/1046496408317793
14. Jehn K.A. A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict // Administrative Science Quarterly. 1995. 40. P. 256–282. doi: 0001-8392/95/4002-0256
15. Jehn K.A. A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups // Administrative Science Quarterly. 1997. 42. P. 530–557. doi: 0001-8392/97/4203-0530

16. *Jehn K.A.* et al. The effects of conflict types, dimensions, and emergent states on group outcomes // *Group Decision & Negotiation*. 2008. 7. P. 465–495. doi: 10.1007/s10726-008-9107-0
17. *Jehn K.A., Mannix E.A.* The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance // *Academy of Management Journal*. 2001. 44. P. 238–251. doi:10.2307/3069453
18. *Jehn K.A., Northcraft G.B., Neale M.A.* Why differences make a difference: A field study of diversity, conflict, and performance in workgroups // *Administrative Science Quarterly*. 1999. 44(4). P. 741–763.
19. *Kerwin S., Doherty A., Harman A.* “It’s not conflict, it’s differences of opinion”: An in-depth examination of conflict in nonprofit boards // *Small Group Research*. 2011. 42(5). P. 562–594. doi: 10.1177/1046496411398395
20. *Medina F.J.* et al. Types of intragroup conflict and affective reactions // *Journal of Managerial Psychology*. 2005. 20(3/4). P. 219–230. doi: 10.1108/02683940510589019
21. *Pelled L.H., Eisenhardt K.M., Xin K.R.* Exploring the black box: An analysis of work group diversity, conflict, and performance // *Administrative Science Quarterly*. 1999. 44. P. 1–28. doi:0001-8392/99/4401-0001
22. *Yong K., Sauer S.J., Mannix E.A.* Conflict and creativity in interdisciplinary teams // *Small Group Research*. 2014. 45(3). P. 266–289. doi: 10.1177/1046496414530789



## Intragroup conflicts and efficiency of production group

A. V. SIDORENKOV\*,  
SFU, Rostov-on-Don, Russia, sav@micro-cosm.ru

*Analysis results of relationships of three levels of the conflict (interpersonal, microgroup and group) on two types (the job and subject) with indicators of subjectively perceived performance and social effectiveness of small groups and informal subgroups are provided. On selection of 42 work groups (N=334 employees) it is established that performance efficiency of group according to the experts has inverse relation from all levels and types of the conflict, and by estimates of members of group – from two types of the microgroup conflict. The same type of effectiveness of informal subgroups on one indicator has inverse relation from the group conflict, and on another – from the interpersonal and microgroup conflict. Social effectiveness of group is connected with the interpersonal and group conflict, and informal subgroups are connected with the interpersonal and microgroup conflict. Levels and types of the conflict cause efficiency of group and subgroup not only separately, but also in a combination with each other. Six regression models, four of which display relationships at the same time of several levels and types of the conflict with performance effectiveness of group, and two – with social effectiveness of subgroup are revealed. Mediated and direct relationships of levels and types of the conflict with efficiency of group and subgroup are established.*

**Keywords:** *the interpersonal conflict, the microgroup conflict, the group conflict, the job conflict, the subject conflict, effectiveness of group, effectiveness of subgroup, performance effectiveness, social effectiveness.*

### Financing

The work described in this paper was supported by the Russian Foundation for Basic Research, Russia (grant number 16-36-00006/16).

### REFERENCES

1. Gorbatenko A.S., Gorbatenko T.M. Metodika opredelenija struktury maloj gruppy s pomoshh'ju analiza mezhlichnostnyh vyborov [A method for identification of the struc-

### For citation:

Sidorenkov A.V. Intragroup conflicts and efficiency of production group. *Sotsial'naiia psikhologüia i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2017. Vol. 8, no. 2, pp. 35–50. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2017080203

\* Sidorenkov Andrey V. – Doctor in Psychology, Head of the Department of Psychology of Management and Juridical Psychology, Academy of Psychology and Pedagogics, Southern Federal University, Rostov-na-Donu, Russia, sav@micro-cosm.ru

- ture of a small group using formalized analysis of interpersonal selections]. *Voprosy psikhologii [Voprosy Psychologii]*, 1984, no. 4, pp. 112–118.
2. Kaydalov D.P., Suimenko E.I. Psihologiya edinonachaliya i kollegialnosti [Psychology of one-man management and collective nature]. Moscow: Myisl, 1979. 254 p.
  3. Mescheryakova I.A., Pogodina E.N. Opyit psihologicheskogo analiza konfliktov v studencheskom obschezhitii [The experience of psychological analysis of conflicts in a student dormitory]. *Kulturno-istoricheskaya psihologiya [Cultural-historical psychology]*, 2010, no. 3, pp. 29–38.
  4. Polozova T.A. Mezhlichnostnyiy konflikt v grappe (teoreticheskie printsipy i opyit eksperimentalnogo issledovaniya). Avtoref. diss. kand. psihol. nauk [Interpersonal conflict in the group (theoretical principles and experience of experimental research)]. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1980.
  5. Sidorenkov A.V. et al. Razrabotka instrumentariya issledovaniya gruppovogo i mikrogruppovogo konflikta v proizvodstvennykh gruppakh [Development of a questionnaire of the group and microgroup conflict in the working groups]. *Rossiyskiy psihologicheskii zhurnal [Russian Psychological Journal]*, 2016. Vol. 13, no. 3, pp. 89–106.
  6. Sidorenkov A.V. Malaja grappa i neformal'naja podgruppy: mikrogruppovaya teoriya [Small group and informal subgroups: microgroove theory]. Rostov-na-Donu: Publ. JuFU, 2010.
  7. Sidorenkov A.V., Lokteva E.A., Mkrtchyan A.A. Instrumentariy issledovaniya tipov mezhlichnostnykh protivorechiy i konfliktov v malyykh gruppakh [Instruments for types of interpersonal contradictions and conflicts in small groups study]. *Psihologicheskii zhurnal [Psikhologicheskii Zhurnal]*, 2014. Vol. 35, no. 2, pp. 103–117.
  8. Sidorenkov A.V., Pavlenko R.V. Svidetelstvo ob ofitsialnoy registratsii programmy dlya EVM № 2016661568 «Gruppovoy profil – Universal», GP-U(M-16) Federalnoy sluzhbyi po intellektualnoy sobstvennosti RF [Certificate of official registration of a computer program No. 2016661568 «Group profile – Universal», GP-U(M-16) Federal Service for Intellectual Property of the Russian Federation]. Moscow, 2016.
  9. Sidorenkov A.V., Ulyanova N.Yu. Metodiki izucheniya effektivnosti malyykh proizvodstvennykh grupp [The methods for investigation of the small production groups efficacy]. *Rossiyskiy psihologicheskii zhurnal [Russian Psychological Journal]*, 2011, no. 4, pp. 9–16.
  10. Behfar K.J. et al. Conflict in small groups: The meaning and consequences of process conflict. *Small Group Research*, 2011, 42(2), pp. 127–176. doi: 10.1177/1046496410389194
  11. Choi J.N. & Sy T. Group-level organizational citizenship behavior: Effects of demographic faultlines and conflict in small work groups. *Journal of Organizational Behavior*, 2010, 31, pp. 1032–1054. doi: 10.1002/job.661
  12. De Dreu C.K.W. & Weingart L.R. Task versus relationship conflict, team member satisfaction, and team effectiveness: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 2003, 88(4), pp. 741–749. doi:10.1037/0021-9010.88.4.741
  13. Greer L.L., Jehn K.A. & Mannix E.A. Conflict transformation: A longitudinal investigation of the relationships between different types of intragroup conflict and the moderating role of conflict resolution. *Small Group Research*, 2008, 39(3), pp. 278–302. doi: 10.1177/1046496408317793

14. Jehn K.A. A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 1995, 40, pp. 256–282. doi: 0001-8392/95/4002-0256
15. Jehn K.A. A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative Science Quarterly*, 1997, 42, pp. 530–557. doi: 0001-8392/97/4203-0530
16. Jehn K.A. et al. The effects of conflict types, dimensions, and emergent states on group outcomes. *Group Decision & Negotiation*, 2008, 7, pp. 465–495. doi: 10.1007/s10726-008-9107-0
17. Jehn K.A. & Mannix E.A. The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of Management Journal*, 2001, 44, pp. 238–251. doi:10.2307/3069453
18. Jehn K.A., Northcraft G.B. & Neale M.A. Why differences make a difference: A field study of diversity, conflict, and performance in workgroups. *Administrative Science Quarterly*, 1999, 44(4), pp. 741–763.
19. Kerwin S., Doherty A. & Harman A. “It’s not conflict, it’s differences of opinion”: An in-depth examination of conflict in nonprofit boards. *Small Group Research*, 2011, 42(5), pp. 562–594. doi: 10.1177/1046496411398395
20. Medina F.J. et al. Types of intragroup conflict and affective reactions. *Journal of Managerial Psychology*, 2005, 20(3/4), pp. 219–230. doi: 10.1108/02683940510589019
21. Pelled L.H., Eisenhardt K.M. & Xin K.R. Exploring the black box: An analysis of work group diversity, conflict, and performance. *Administrative Science Quarterly*, 1999, 44, pp. 1–28. doi:0001-8392/99/4401-0001
22. Yong K., Sauer S.J. & Mannix E.A. Conflict and creativity in interdisciplinary teams. *Small Group Research*, 2014, 45(3), pp. 266–289. doi: 10.1177/1046496414530789

## Негативные последствия организационной идентификации работника: роль трудоголизма

**А.В. ЛОВАКОВ\***,  
*НИУ ВШЭ, Москва, Россия, lovakov@hse.ru*

*В предыдущих исследованиях показано, что сильное чувство идентификации работника с организацией имеет ряд позитивных как для работника, так и для организации коррелятов. Однако в ряде недавних исследований получены эмпирические доказательства наличия у организационной идентификации негативных коррелятов. В данном исследовании изучается связь организационной идентификации и благополучия работника, а именно, тестируется предположение о медиативной роли трудоголизма. Результаты, полученные с помощью опроса 1783 работников крупной российской организации, показали, что уровень организационной идентификации работника способствует увеличению для него чрезмерности и навязчивости работы, что, в свою очередь, способствует увеличению его эмоционального истощения и конфликта между семьей и работой. Данные результаты демонстрируют двойственную роль идентификации работника с организацией, эмпирически показывают наличие у организационной идентификации потенциальных негативных последствий, а также объясняют один из механизмов их возникновения.*

**Ключевые слова:** организационная идентификация, трудоголизм, удовлетворенность работой, эмоциональное истощение, конфликт между семьей и работой.

### Введение

Между работниками и организациями существует психологическая связь, выражающаяся в идентификации работника с организацией, в которой он работает [8]. Организационная идентификация

определяется как «... восприятие сходства или принадлежности к организации, когда индивид определяет себя в терминах той организации, членом которой он является» [20, с. 104]. Многочисленными исследованиями показано, что сильное чувство идентификации работника

#### Для цитаты:

Ловаков А.В. Негативные последствия организационной идентификации работника: роль трудоголизма // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 51–66. doi:10.17759/sps.2017080204

\* Ловаков Андрей Владимирович — младший научный сотрудник, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, lovakov@hse.ru

с организацией имеет ряд позитивных для работника коррелятов. Идентифицирующие себя с организацией работники больше удовлетворены работой, чаще демонстрируют экстраролевое поведение, меньше склонны к увольнению [27; 29], характеризуются более высоким уровнем психологического и физического благополучия [32]. Все это полезно для организации, так как делает ее более конкурентоспособной. Однако исключительно позитивный взгляд на организационную идентификацию является односторонним. В ряде теоретических работ отмечалось, что сильное чувство привязанности к организации может иметь негативные эффекты как для самого работника, так и для организации [12; 26]. А в недавних работах приводятся и эмпирические доказательства наличия у организационной идентификации негативных коррелятов [9; 18], однако исследования их механизмов на данный момент пока еще единичны. В данной работе исследуется связь организационной идентификации и благополучия работника. Тестируется предположение о том, что организационная идентификация опосредованно (через трудоголизм) связана с удовлетворенностью работой, эмоциональным истощением и конфликтом между семьей и работой.

### **Организационная идентификация и благополучие работника**

На сегодняшний день самым распространенным подходом к пониманию организационной идентификации является подход с позиции теории социальной идентичности (ТСИ) [34] и теории самокатегоризации (ТСК) [36], широко применяющийся в качестве объяснительного

инструмента во многих областях социальной и организационной психологии [13]. С точки зрения ТСИ, индивиды склонны относить как окружающих их людей, так и себя к тем или иным социальным категориям (пол, раса, этнос, профессиональные и религиозные группы и т. д.), основываясь при этом на восприятии своих и чужих характеристик и атрибутов. Подобная категоризация дает возможность индивиду, во-первых, структурировать свое социальное окружение, и, во-вторых, определить свое место в этом окружении. Одним из ключевых понятий теории является понятие «социальной идентичности», которое А. Тэшфел определял как «... часть “Я-концепции” индивида, возникающая из осознания своего членства в социальной группе (или группах), взятая вместе с ценностным и эмоциональным значением, которое придается этому членству» [33, с. 63]. Б. Эшфорт и Ф. Маел предложили рассматривать организационную идентификацию как специфическую форму социальной идентификации [8].

С точки зрения ТСИ и ТСК, идентификация работника с организацией должна быть положительно связана с его благополучием. Идентификация с организацией помогает работнику удовлетворить потребности в принадлежности, позитивной самооценке, безопасности [13]. Таким образом, предполагается, что чем сильнее работник идентифицируется с организацией, тем более высоким уровнем благополучия он характеризуется. Данное предположение находит подтверждение во многих исследованиях [27; 29; 32]. Однако в ряде исследований получены результаты, не соответствующие данному предположению. Например, среди 58 исследований, включенных в мета-анализ связи между организационной

идентификацией и переменными, связанными со здоровьем (психологическое и физиологическое здоровье, а также выгорание и воспринимаемый уровень стресса) [32], 22 исследования не показывают значимой связи, а два показывают отрицательную связь между ними.

В объяснении таких противоречивых результатов можно опираться на два обстоятельства. Во-первых, связь между организационной идентификацией и последствиями (consequences) может быть нелинейной. Увеличение уровня идентификации работника с организацией может быть связано с увеличением позитивных последствий до определенного предела, после достижения которого эта связь может исчезать или даже изменять знак с положительного на отрицательный. Эта гипотеза подтверждается результатами нескольких исследований, зафиксировавших нелинейную связь организационной приверженности (конструкта, содержательно близкого конструкту организационной идентификации [5; 27; 28]) с удовлетворенностью работой и увольнениями [31], а также с выгоранием и продуктивностью [22]. Также показано, что еще один содержательно близкий идентификации конструкт — вовлеченность в работу [28] — нелинейно связан с тревожностью [6]. Во-вторых, связь между организационной идентификацией и позитивными или негативными последствиями может быть не прямой, а опосредованной промежуточными переменными, которые либо обнуляют ее, либо меняют ее знак с положительного на отрицательный [7]. Л. Аванци с коллегами [9] показали существование непрямого отрицательного эффекта организационной идентификации на общее благополучие, опосредованного трудоголизмом, а Ю. Ли с

коллегами [18] — опосредованного конфликтом между семьей и работой.

### Трудоголизм как медиатор

В соответствии с ТСИ и ТСК, если идентификация с организацией становится сильной, или более выпуклой (salient), индивидуальная идентичность может подавляться, что приводит к деперсонализации и меньшему восприятию работником себя как отдельного, самостоятельного, уникального индивида [15; 16]. Это приводит к восприятию целей и ценностей организации, а также ее интересов, успехов и неудач как своих собственных. Срачивание собственных целей, достижений, успехов с целями, достижениями и успехами организации неизменно увеличивает роль организации и работы в жизни работника. В этом случае работник стремится увеличить свой вклад в группу, вкладываться в работу и жизнь организации, достижение ее целей. Данные поведенческие паттерны характерны для людей, называемых в литературе трудоголиками. В недавнем мета-анализе показано, что количество рабочих часов, а также восприятие работы как центральной части жизни, положительно и сильно связаны с трудоголизмом, характеризующимся компульсивностью и чрезмерной озабоченностью работой [10]. Данные результаты не дают основания для того, чтобы рассматривать эту связь как каузальную. Однако в соответствии с современной общей моделью трудоголизма понимается как результат совместного влияния личностных черт, социокультурного опыта (например, социального научения, культурно обусловленных компетенций и конкуренции) и подкрепления поведения (например, си-

стема вознаграждения в организации) [3; 24]. Другими словами, люди становятся трудоголиками не только потому, что имеют определенные личностные черты, но и потому, что имеют социальный или культурный опыт, способствующий развитию и закреплению характерных для трудоголизма поведенческих паттернов. Влияние внешнего контекста на развитие компульсивности и чрезмерной озабоченности работой косвенно подтверждается особенностями мотивации трудоголиков, характеризующейся усвоенными извне стандартами и ценностями [37]. Следовательно, можно заключить, что сильная идентификация с организацией, проявляющаяся в деперсонализации и отождествлении индивидуальных и организационных целей, интересов, успехов и неудач, может являться источником компульсивности и чрезмерной озабоченности работой. В свою очередь трудоголизм, как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне, характеризуется как негативная форма чрезмерной работы. В недавнем мета-анализе показано, что он положительно связан с выгоранием, рабочим стрессом, конфликтом между семьей и работой и отрицательно связан с удовлетворенностью работой, физическим и психологическим здоровьем работника [10]. В данном исследовании предполагается, что организационная идентификация нелинейно связана с трудоголизмом, понимаемым как компульсивность и чрезмерная озабоченности работой (гипотеза 1). В свою очередь, трудоголизм является медиатором, снижающим положительный эффект организационной идентификации на удовлетворенность работой и ее отрицательный эффект на эмоциональное истощение и конфликт между семьей и работой (гипотеза 2). А именно, в случае

высокого уровня идентификации с организацией работник ощущает пониженный уровень удовлетворенности работой и повышенные уровни эмоционального истощения и конфликта между семьей и работой, поскольку высокий уровень идентификации способствует чрезмерности и навязчивости работы.

### Организация и методика исследования

**Выборка** включает 1783 работника (516 (29%) мужчин, 1213 (68%) женщин, 54 участника не указали свой пол) крупной российской энергетической компании, занимающейся продажей тепловой и электрической энергии в нескольких регионах России. Участники приглашались к опросу с помощью рассылки по корпоративной электронной почте. Средний возраст участников — 36,36 лет, (стандартное отклонение — 9,55), 57 участников не указали свой возраст, средний стаж — 15,58 лет (стандартное отклонение — 9,99), средний стаж в данной организации — 6,90 лет (стандартное отклонение — 6,86). Большинство участников (1341) не являются руководящими работниками, 249 являются линейными руководителями, 178 — руководителями среднего звена, 15 — руководителями высшего звена.

### Переменные/шкалы

*Идентификация с организацией.* Для измерения идентификации с организацией использовалась шкала измерения интрагрупповой идентификации, созданная на основе иерархической, мультикомпонентной модели интрагрупповой идентификации [17]. Русскоязычная версия шкалы показала хорошие психометрические свойства

[1; 19]. Шкала представляет собой набор из 16 суждений, объединенных в 5 шкал («Самостереотипизация», «Гомогенность ингруппы», «Удовлетворенность», «Солидарность», «Выраженность»), которые, в свою очередь, относятся к двум факторам: «Самоопределение» и «Личный вклад». Каждое суждение необходимо оценить с помощью шкалы от 1 (*совершенно не согласен*) до 7 (*совершенно согласен*). Согласованность ( $\alpha$  Кронбаха) шкалы равна 0,92.

#### *Трудоголизм*

Для измерения трудоголизма использовалась Голландская шкала трудовой зависимости (DUWAS) [30]. Русскоязычная версия показала приемлемые психометрические свойства, сопоставимые с оригинальной версией и версиями на других языках [4]. Методика состоит из двух шкал: «Чрезмерность работы» (WE) и «Навязчивость работы» (WC). На каждую шкалу приходится по пять суждений. Каждое суждение необходимо оценить с помощью 4-балльной шкалы (1 — *(почти) никогда*, 4 — *(почти) всегда*). Согласованность ( $\alpha$  Кронбаха) шкал «Чрезмерность работы» и «Навязчивость работы» равна .65 и 0,72 соответственно, согласованность общей шкалы из 10 суждений равна 0,78.

#### *Удовлетворенность работой*

Удовлетворенность работой измерялась с помощью шкалы The Brief Index of Affective Job Satisfaction [35]. Шкала представляет собой семь суждений, четыре из которых используются для измерения удовлетворенности (например, «Мне нравится моя работа больше, чем среднестатистическому человеку»), а три оставшиеся являются дистракторами (например, «У меня необычная работа») и

не учитываются в анализе. Все суждения необходимо оценить с помощью 5-балльной шкалы (1 — *абсолютно не согласен*, 5 — *абсолютно согласен*). Суждения были переведены на русский язык автором этого исследования. Перевод обсуждался с билингом, не знающим о цели исследования. В случае необходимости перевод суждений корректировался. Согласованность ( $\alpha$  Кронбаха) шкалы равна 0,91.

#### *Эмоциональное истощение*

Эмоциональное истощение измерялось с помощью шкалы из опросника «Профессиональное выгорание» [2], являющегося русскоязычной версией опросника Maslach Burnout Inventory и основанного на трехкомпонентной модели выгорания [21]. Шкала включает в себя 9 суждений, каждое из которых необходимо оценить с помощью 7-балльной шкалы (1 — *никогда*, 7 — *ежедневно*). Согласованность ( $\alpha$  Кронбаха) шкалы равна 0,88.

#### *Конфликт между семьей и работой*

Конфликт между семьей и работой измерялся с помощью двух суждений: 1) Потребности моей работы пересекаются с моей частной и семейной жизнью, 2) Потребности моей семьи или супруга/партнера пересекаются с моей трудовой деятельностью [11]. Каждое суждение необходимо оценить с помощью шкалы от 1 (*совершенно не согласен*) до 7 (*совершенно согласен*). Согласованность ( $\alpha$  Кронбаха) шкалы равна 0,84.

## **Анализ данных**

Для тестирования гипотезы 1 о нелинейном характере связи между организационной идентификацией и тру-



доголизмом использовалась пошаговая полиномиальная регрессия. Зависимой переменной выступал трудоголизм, а независимой — организационная идентификация. На первом шаге в качестве предикторов в уравнение добавлялись контрольные переменные и независимая переменная, а на втором шаге в уравнение добавлялся квадрат независимой переменной. Для тестирования гипотез о медиации трудоголизма использовался путьевой анализ в Mplus 7.4 [23]. Поскольку связь между независимой переменной (организационная идентификация) и медиатором (трудоголизм) нелинейная, то непрямой эффект зависит не только от связей «независимая переменная—медиатор» и «медиатор—зависимая переменная», но и от значений самой независимой переменной. Чтобы это учесть, Э. Хэйс и К. Причер разработали процедуру тестирования эффекта независимой переменной ( $X$ ) на зависимую ( $Y$ ) через медиатор ( $M$ ) при конкретном значении независимой переменной ( $X$ ) [14]. В рамках этой процедуры оценивается так называемый мгновенный непрямой эффект ( $\Theta_x$ , instantaneous indirect effect), отражающий изменения в  $Y$ , происходящие вследствие влияния  $X$ , осуществляющееся через изменение в  $M$  при определенном значении  $X$ . В терминах данного исследования значение  $\Theta_x$  отражает изменения удовлетворенности работой/эмоционального истощения/уровня конфликта между семьей и работой, вызванные влиянием идентификации с организацией через трудоголизм при конкретном уровне идентификации. Если переменная-медиатор является линейной функцией от независимой переменной, то  $\Theta_x$  является константой при разных значениях независимой переменной, т. е. непрямой эффект через переменную-медиатор является одинаковым

при любом значении независимой переменной. В качестве конкретных значений организационной идентификации работника, для которых рассчитывались значения  $\Theta_x$ , использовались три значения, отражающие относительно низкий (минус одно стандартное отклонение от среднего), средний (среднее значение) и относительно высокий (плюс одно стандартное отклонение от среднего) уровни. Для оценки 95%-ных доверительных интервалов для мгновенного непрямого эффекта использовалась процедура статистического бутстрепа с  $n = 5000$  псевдовыборок, так как данная процедура является более точной по сравнению со стандартными методами [14]. Эффект рассматривается как значимо отличающийся от нуля ( $p < 0,05$ ), если ноль не входит в 95%-ный доверительный интервал. Для уменьшения ошибки измерения в анализе использовались предсказанные на основе соответствующих моделей измерения значения латентных факторов, соответствующих идентификации с организацией и трудоголизму. Значения удовлетворенности работой, эмоционального истощения и конфликта между семьей и работой были предварительно стандартизованы перед включением в анализ.

## Результаты

Средние значения, стандартные отклонения и корреляции используемых переменных приведены в табл. 1.

В табл. 2 представлены результаты регрессионного анализа связей трудоголизма с идентификацией с организацией. На втором шаге в полиномиальной регрессии квадратный член уравнения является статистически значимым ( $B = 0,036$ ). Тест Вальда показал, что добав-

ление его в модель значимо увеличивает объем объясняемой дисперсии трудоголизма. Таким образом, гипотеза 1 о нелинейности связи между организационной идентификацией и трудоголизмом подтвердилась. На рис. 1 видно, что разница между линейной и нелинейной моделями возникает только на концах прямых, т. е. при низких и высоких уровнях

идентификации. Более высокие значения по шкале трудоголизма демонстрируют работники, обладающие высокими (выше одного стандартного отклонения) значениями по шкале идентификации с организацией. При этом работники со средними и низкими уровнями идентификации демонстрируют средние значения по шкале трудоголизма.

Таблица 1

**Средние значения, стандартные отклонения и корреляции используемых переменных**

Переменные	M	SD	1	2	3	4
1. Организационная идентификация	0,01	0,80				
2. Трудоголизм	0,00	0,36	0,19*			
3. Удовлетворенность работой	4,66	1,15	0,58*	0,22*		
4. Эмоциональное истощение	3,24	0,96	-0,31*	0,11*	-0,51*	
5. Конфликт между семьей и работой	3,60	1,42	0,21*	0,18*	0,26*	-0,01

Примечание: «\*» –  $p < 0,001$ .

Таблица 2

**Линейная и квадратичная связь между организационной идентификацией и трудоголизмом**

Предикторы/ параметры	Шаг 1			Шаг 2		
	B	SE	95% CI	B	SE	95% CI
ОИ	0,083***	0,010	0,063/0,104	0,093***	0,011	0,072/0,114
ОИ-квадрат				0,036***	0,009	0,018/0,053
Контроли		да			да	
$R^2$		0,034			0,043	
$\Delta R^2$					0,009	
Тест Вальда					16,54***	

Примечание: ОИ – организационная идентификация. Контроли – в качестве контрольных переменных в уравнение добавлялись должность работника (k-1 дамми-переменных) и тип работы (фронт-офис/бэк-офис).

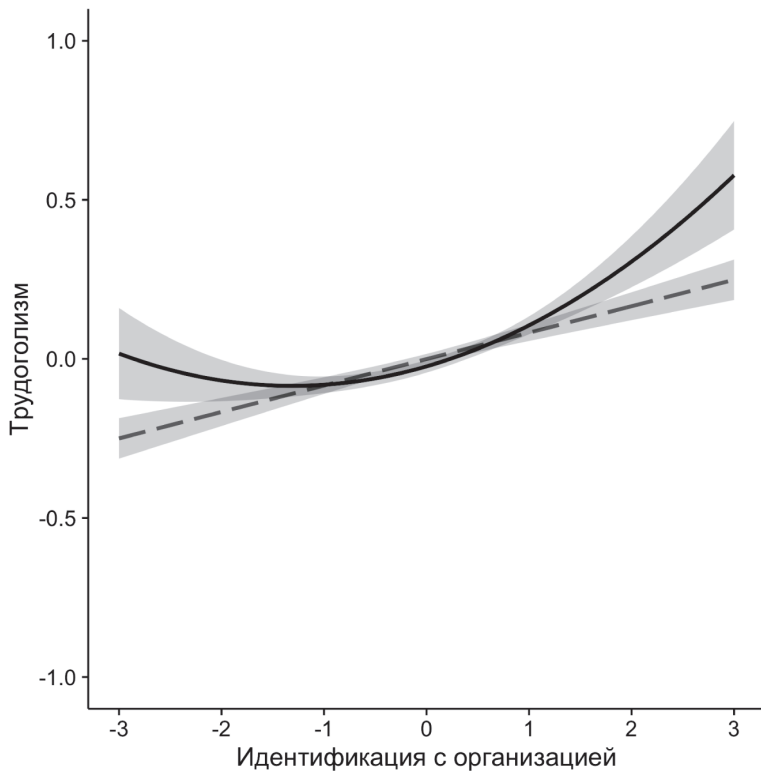


Рис. 1. Линейная и нелинейная связи трудоголизма и идентификации с организацией. Значения переменных указаны в стандартизованных оценках. Серым цветом изображен 95%-ный доверительный интервал

В табл. 3 представлены путевые коэффициенты и значения мгновенного непрямого эффекта организационной идентификации на удовлетворенность работой, эмоциональное истощение и конфликт между семьей и работой через трудоголизм. Во-первых, анализ также подтвердил наличие нелинейной связи между трудоголизмом и идентификацией с организацией. Коэффициент при квадрате идентификации статистически отличается от нуля ( $p < 0,001$ ). Во-вторых, в соответствии с гипотезой 2 наблюдается не прямой положительный эффект идентификации через трудоголизм на эмоциональное истощение и конфликт между

семьей и работой. При этом увеличение идентификации у слабо идентифицирующихся с организацией работников не приводит к увеличению эмоционального истощения и конфликта между семьей и работой через увеличение трудоголизма. Однако это происходит у средне идентифицирующихся и сильно идентифицирующихся (см. рис. 2 (В и С)). В отношении непрямого эффекта (через трудоголизм) идентификации на удовлетворенность работой получены неожиданные результаты. Непрямые эффекты (через трудоголизм) идентификации у средне и сильно идентифицирующихся работников являются положительными (0,030 и 0,052

Таблица 3

**Непрямой эффект идентификации с организацией на удовлетворенность работой, эмоциональное истощение и конфликт между семьей и работой через трудоголизм**

Пути	Удовлетворенность работой		Эмоциональное истощение		Конфликт между семьей и работой	
	Coef	SE	Coef	SE	Coef	SE
ОИ → ТрГ	0,093***	0,011	0,093***	0,011	0,093***	0,011
ОИ-кв. → ТрГ	0,036***	0,011	0,036***	0,011	0,036***	0,011
ТрГ → ЗП	0,318***	0,063	0,513***	0,071	0,400***	0,075
ОИ → ЗП	0,710***	0,028	-0,462***	0,031	0,227***	0,036
ОИ-кв. → ЗП	0,046	0,031	-0,088**	0,033	0,001	0,033
Низкая, средняя и высокая группы по ОИ	$\Theta_x$	95% CI	$\Theta_x$	95% CI	$\Theta_x$	95% CI
$\Theta_1 (-1SD)$	0,007	-0,009/ 0,022	0,011	-0,014/ 0,036	0,009	-0,011/ 0,028
$\Theta_2 (0)$	0,030	0,018/ 0,046	0,048	0,032/ 0,067	0,037	0,023/ 0,056
$\Theta_3 (+1SD)$	0,052	0,030/ 0,085	0,085	0,054/ 0,124	0,066	0,038/ 0,104

*Примечание:* ОИ — организационная идентификация, ТрГ — трудоголизм, ЗП — зависимая переменная (в зависимости от столбика: удовлетворенность работой, эмоциональное истощение, конфликт между семьей и работой).

соответственно), т. е. чем выше у них идентификация, тем выше трудоголизм и тем выше удовлетворенность работой (см. рис. 2 (А)). Данный результат не подтверждает гипотезу 2 и, более того, является противоположным относительно нее. Таким образом, гипотеза 2 подтвердилась только частично.

### Обсуждение и заключение

Целью исследования было изучение роли трудоголизма как медиатора свя-

зи организационной идентификации и благополучия работника. Как и ожидалось, высокий уровень идентификации способствует увеличению чрезмерности и навязчивости работы, что, в свою очередь, способствует увеличению эмоционального истощения и конфликта между семьей и работой. Однако получены также неожиданные результаты, а именно, трудоголизм оказался положительно связан с удовлетворенностью работой. Вопрос о связи трудоголизма и удовлетворенности работой на данном момент остается дискуссионным. Существует

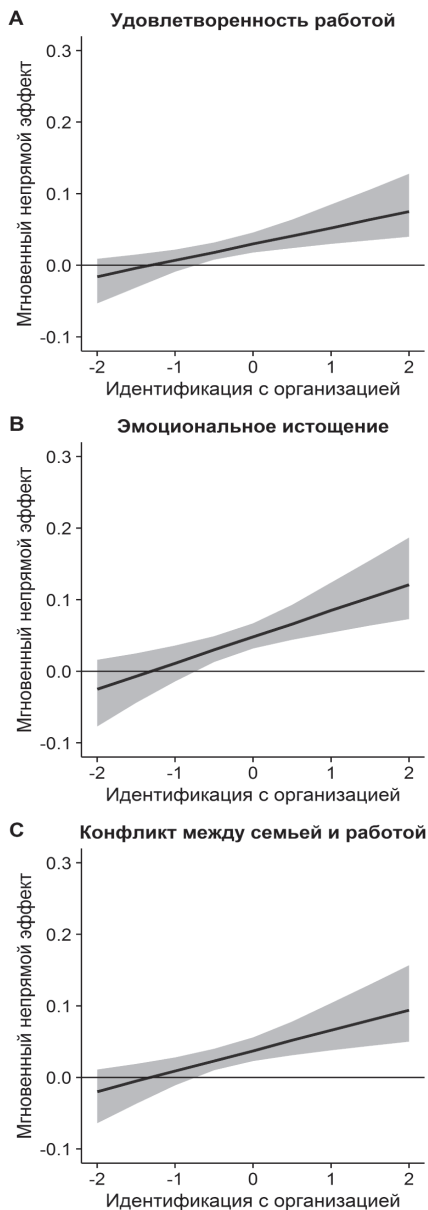


Рис. 2. Мгновенный не прямой (через трудоголизм) эффект идентификации с организацией на удовлетворенность работой (А), эмоциональное истощение (В) и конфликт между семьей и работой (С). Серым цветом изображен 95%-ный доверительный интервал

ют как противоречивые теоретические представления, так и противоречивые эмпирические данные о связи между ними [см.: 10]. По результатам недавнего мета-анализа корреляция между ними составляет  $-0,11$  при большой вариативности между исследованиями [10]. Такую низкую корреляцию и большую вариативность можно объяснить наличием третьих переменных-медиаторов, по-разному влияющих на связь между трудоголизмом и удовлетворенностью в отдельных исследованиях. Однако на данный момент вопрос о них остается открытым и требует дополнительных специальных исследований.

В целом результаты данного исследования позволяют говорить о двойственной и противоречивой роли идентификации работника с организацией. С одной стороны, членство в организации как социальной группе и идентификация с ней способствуют удовлетворению базовых потребностей работника, что позитивно сказывается на его благополучии. С другой стороны, работники с высоким уровнем идентификации склонны чрезмерно работать в интересах организации, так как воспринимают их как свои собственные. Такая чрезмерная работа может принимать негативные формы, сопровождаться увеличением рабочих часов, навязчивым отношением к работе, ростом эмоционального истощения и конфликта между рабочей и личной сферами жизни. Данные результаты, наряду с результатами предыдущих исследований [9; 18], эмпирически показывают наличие у организационной идентификации потенциальных негативных последствий, что доказывает необходимость пересмотра традиционного взгляда на нее как на исключительно позитивный феномен.

Полученные результаты не отрицают позитивности ощущения принадлежности и идентификации работника с организацией, но демонстрируют потенциальную опасность слишком сильной идентификации, в случае которой позитивные ее эффекты начинают нивелироваться негативными. В литературе по организационному поведению данный эффект получил название «too-much-

of-a-good-thing effect» [25]. С практической точки зрения, расширение понимания организационной идентификации, лучшее понимание ее «темной стороны» и лежащих в ее основе механизмов потенциально может помочь менеджерам предотвращать потенциальные негативные последствия, максимизируя позитивные эффекты идентификации работников с организацией.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Агадуллина Е.Р., Ловаков А.В. Модель измерения ингрупповой идентификации: проверка на российской выборке // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 4. С. 143–157.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
3. Ловаков А.В. Трудоголизм: понятие, методики измерения, предикторы и последствия // Организационная психология. 2012. Т. 2. № 4. С. 28–42.
4. Ловаков А.В. Психометрический анализ русскоязычной версии Голландской шкалы трудовой зависимости (DUWAS) // Организационная психология. 2016. Т. 6. № 3. С. 22–37.
5. Ловаков А.В., Лунатов С.А. Организационная идентификация и приверженность персонала: сходство и различие // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. Т. 8. № 2. С. 69–80.
6. Addae H.M., Wang X. Stress at work: Linear and curvilinear effects of psychological-, job-, and organization-related factors: An exploratory study of Trinidad and Tobago // International Journal of Stress Management. 2006. Vol. 13 (4). P. 476–493. doi:10.1037/1072-5245.13.4.476
7. Ashforth B.E., Harrison S.H., Corley K.G. Identification in Organizations: An Examination of Four Fundamental Questions // Journal of Management. 2008. Vol. 34(3). P. 325–374. doi:10.1177/0149206308316059
8. Ashforth B.E., Mael F. Social Identity Theory and the Organization // Academy of Management Review. 1989. Vol. 14 (1). P. 20–39. doi:10.5465/AMR.1989.4278999
9. Avanzi L., van Dick R., Fraccaroli F., Sarchielli G. The downside of organizational identification: Relations between identification, workaholism and well-being // Work and Stress. 2012. Vol. 26 (3). P. 289–307. doi:10.1080/02678373.2012.712291
10. Clark M.A., Michel J.S., Zhdanova L., Pui S.Y., Baltes B.B. All Work and No Play? A Meta-Analytic Examination of the Correlates and Outcomes of Workaholism // Journal of Management. 2016. Vol. 42 (7). P. 1836–1873. doi:10.1177/0149206314522301
11. Dallner A. et al. Validation of the General Nordic Questionnaire for Psychological and Social Factors at Work. Copenhagen: Nordic Council of Ministers. 2000. 171 p.

12. *Dukerich J.M., Kramer R.M., Parks J.M.* The dark side of organizational identification // Identity in organizations: Developing theory through conversations / D. Whetten, P. Godfrey (Eds.). Thousand Oaks, CA: Sage, 1998. P. 245–256.
13. *Haslam S.A.* Psychology in organizations: The social identity approach (2nd ed.). London: Sage, 2004. 336 p.
14. *Hayes A.F., Preacher K.J.* Quantifying and Testing Indirect Effects in Simple Mediation Models When the Constituent Paths Are Nonlinear // Multivariate Behavioral Research. 2010. Vol. 45 (4). P. 627–660. doi:10.1080/00273171.2010.498290
15. *Hogg M.A.* A Social Identity Theory of Leadership // Personality and Social Psychology Review. 2001. Vol. 5 (3). P. 184–200. doi:10.1207/S15327957PSPR0503\_1
16. *Hogg M.A., Terry D.J.* Social Identity and Self-Categorization Processes in Organizational Contexts // Academy of Management Review. 2000. Vol. 25 (1). P. 121–140. doi:10.5465/AMR.2000.2791606
17. *Leach C.W. et al.* Group-level self-definition and self-investment: A hierarchical (multicomponent) model of in-group identification // Journal of Personality and Social Psychology. 2008. Vol. 95 (1). P. 144–165. doi:10.1037/0022-3514.95.1.144
18. *Li Y., Fan J., Zhao S.* Organizational Identification as a Double-Edged Sword // Journal of Personnel Psychology. 2015. Vol. 14 (4). P. 182–191. doi:10.1027/1866-5888/a000133
19. *Lovakov A.V., Agadullina E.R., Osin E.N.* A Hierarchical (Multicomponent) Model of In-Group Identification: Examining in Russian Samples // Spanish Journal of Psychology. 2015. 18(e32). P. 1–12. doi:10.1017/sjp.2015.37
20. *Mael F., Ashforth B.E.* Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification // Journal of Organizational Behavior. 1992. Vol. 13 (2). P. 103–123. doi:10.1002/job.4030130202
21. *Maslach C., Jackson S.* Maslach burnout inventory manual (2nd ed). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists, 1986. 34 p.
22. *Morin A.J.S., Vandenberghe C., Turmel M.J., Madore I., Maiano C.* Probing into commitment's nonlinear relationships to work outcomes // Journal of Managerial Psychology. 2013. Vol. 28 (1–2). P. 202–223. doi:10.1108/02683941311300739
23. *Muthén L.K., Muthén B.O.* Mplus User's Guide. Seventh Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén, 2015. 856 p.
24. *Ng T.W.H., Sorensen K.L., Feldman D.C.* Dimensions, antecedents, and consequences of workaholism: A conceptual integration and extension // Journal of Organizational Behavior. 2007. Vol. 28 (1). P. 111–136. doi:10.1002/job.424
25. *Pierce J.R., Aguinis H.* The Too-Much-of-a-Good-Thing Effect in Management // Journal of Management. 2013. Vol. 39 (2). P. 313–338. doi:10.1177/0149206311410060
26. *Randall D.M.* Commitment and the Organization: The Organization Man Revisited // Academy of Management Review. 1987. Vol. 12 (3). P. 460–471. doi:10.2307/258513
27. *Ricketta M.* Organizational identification: A meta-analysis // Journal of Vocational Behavior. 2005. Vol. 66 (2). P. 358–384. doi:10.1016/j.jvb.2004.05.005
28. *Ricketta M., van Dick R.* Commitment's place in the literature. In Klein H.J., Becker T.E., Meyer J.P. (Eds.) Commitment in organizations: accumulated wisdom and new directions. New York: Routledge, 2009. P. 69–95.

29. *Riketta M., Van Dick R.* Foci of attachment in organizations: A meta-analytic comparison of the strength and correlates of workgroup versus organizational identification and commitment // *Journal of Vocational Behavior*. 2005. Vol. 67 (3). P. 490–510. doi:10.1016/j.jvb.2004.06.001
30. *Schaufeli W.B., Shimazu A., Taris T.W.* Being Driven to Work Excessively Hard: The Evaluation of a Two-Factor Measure of Workaholism in The Netherlands and Japan // *Cross-Cultural Research*. 2009. Vol. 43 (4). P. 320–348. doi:10.1177/1069397109337239
31. *Somers M.J.* Application of two neural network paradigms to the study of voluntary employee turnover // *Journal of Applied Psychology*. 1999. Vol. 84 (2). P. 177–185. doi:10.1037/0021-9010.84.2.177
32. *Steffens N.K., Haslam S.A., Schuh S.C., Jetten J., van Dick R.* A Meta-Analytic Review of Social Identification and Health in Organizational Contexts // *Personality and Social Psychology Review*. 2016. doi:10.1177/1088868316656701
33. *Tajfel H.* Social Categorization, Social Identity and Social Comparison. In Tajfel H. (Ed.) *Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. London: Academic Press, 1978. P. 27–60.
34. *Tajfel H., Turner J.C.* An integrative theory of intergroup conflict. In Austin W.G., Worchel S. (Eds.) *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole, 1979. P. 33–47.
35. *Thompson E.R., Phua F.T.T.* A Brief Index of Affective Job Satisfaction // *Group & Organization Management*. 2012. Vol. 37 (3). P. 275–307. doi:10.1177/1059601111434201
36. *Turner J.C., Hogg M.A., Oakes P.J., Reicher S.D., Wetherell M.S.* *Rediscovering the social group*. Oxford, UK: Blackwell, 1987. 244 p.
37. *van Beek I., Hu Q., Schaufeli W.B., Taris T.W., Schreurs B.H.J.* For Fun, Love, or Money: What Drives Workaholic, Engaged, and Burned-Out Employees at Work? // *Applied Psychology: An International Review*. 2012. Vol. 61 (1). P. 30–55. doi:10.1111/j.1464-0597.2011.00454.x



## Negative effects of organizational identification of the worker: Role of the workaholism

A.V. LOVAKOV\*,  
HSE, Moscow, Russia, lovakov@hse.ru

*In the previous researches it is shown that the strong feeling of identification of the worker with the organization has a row of positive correlates both for the worker, and for the organization. However, in several recent researches the empirical evidence of presence at organizational identification of negative correlates are obtained. In this research communication of organizational identification and wellbeing of the worker is studied, namely, the assumption of a mediation role of workaholism is tested. The results received by means of the survey of 1783 employees of the large Russian organization showed that the level of organizational identification of the worker promotes increase for it in excessiveness and compulsiveness of work that in turn, promotes the increase of its emotional exhaustion and the work-family conflict. These results show a dual role of identification of the worker with the organization, empirically show presence at organizational identification of potential negative effects, and also explain one of mechanisms of their emergence.*

**Keywords:** organizational identification, workaholism, job satisfaction, emotional exhaustion, work-family conflict.

### REFERENCES

1. Agadullina E.R., Lovakov A.V. Model' izmereniya ingruppovoi identifikatsii: proverka na rossiiskoi vyborke [Measurement Model of In-group Identification: Validation in Russian Samples]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei Shkoly Ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2013, Vol. 10 (4), pp. 143–157. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S. Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika [Burnout: measurement and prevention]. Saint Petersburg: Piter, 2009. 336 p.
3. Lovakov A.V. Trudogolizm: ponyatie, metodiki izmereniya, prediktory i posledstviya [Workaholism: definition, measures, predictors and consequences]. *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational Psychology], 2012, Vol. 2 (4), pp. 28–42. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Lovakov A.V. Psikhometricheskii analiz russkoyazychnoi versii Gollandskoi shkaly trudovoi zavisimosti (DUWAS) [Psychometric properties of the Russian version of the Dutch Work Addiction Scale (DUWAS)]. *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational Psychology], 2016, Vol. 6 (3), pp. 22–37. (In Russ., abstr. in Engl.)

#### For citation:

Lovakov A.V. Negative effects of organizational identification of the worker: Role of the workaholism. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2017. Vol. 8, no. 2, pp. 51–66. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2017080204

\* Lovakov Andrey V. — Junior Research Fellow, Center for Institutional Studies, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, lovakov@hse.ru

5. Lovakov A.V., Lipatov S.A. Organizatsionnaya identifikatsiya i priverzhennost' personala: skhodstvo i razlichie [Organizational Identification and Personnel Commitment: Similarity and Difference]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei Shkoly Ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2011, Vol. 8 (2), pp. 69–80. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Addae H.M., Wang X. Stress at work: Linear and curvilinear effects of psychological-, job-, and organization-related factors: An exploratory study of Trinidad and Tobago. *International Journal of Stress Management*, 2006. Vol. 13 (4), pp. 476–493. doi:10.1037/1072-5245.13.4.476
7. Ashforth B.E., Harrison S.H., Corley K.G. Identification in Organizations: An Examination of Four Fundamental Questions. *Journal of Management*, 2008. Vol. 34 (3), pp. 325–374. doi:10.1177/0149206308316059
8. Ashforth B.E., Mael F. Social Identity Theory and the Organization, *Academy of Management Review*, 1989. Vol. 14 (1), pp. 20–39. doi:10.5465/AMR.1989.4278999
9. Avanzi L., van Dick R., Fraccaroli F., Sarchielli G. The downside of organizational identification: Relations between identification, workaholism and well-being. *Work and Stress*, 2012. Vol. 26 (3), pp. 289–307. doi:10.1080/02678373.2012.712291
10. Clark M.A., Michel J.S., Zhdanova L., Pui S.Y., Baltes B.B. All Work and No Play? A Meta-Analytic Examination of the Correlates and Outcomes of Workaholism. *Journal of Management*, 2016. Vol. 42 (7), pp. 1836–1873. doi:10.1177/0149206314522301
11. Dallner A. et al. *Validation of the General Nordic Questionnaire for Psychological and Social Factors at Work*. Nordic Council of Ministers, Copenhagen, DK. Nord, 2000, 171 p.
12. Dukerich J.M., Kramer R.M., Parks J.M. The dark side of organizational identification. In Whetten D., Godfrey P. (Eds.) *Identity in organizations: Developing theory through conversations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998, pp. 245–256.
13. Haslam S.A. *Psychology in organizations: The social identity approach* (2nd ed.). London: Sage, 2001, 336 p.
14. Hayes A.F., Preacher K.J. Quantifying and Testing Indirect Effects in Simple Mediation Models When the Constituent Paths Are Nonlinear. *Multivariate Behavioral Research*, 2010. Vol. 45 (4), pp. 627–660. doi:10.1080/00273171.2010.498290
15. Hogg M.A. A Social Identity Theory of Leadership. *Personality and Social Psychology Review*, 2001. Vol. 5 (3), pp. 184–200. doi:10.1207/S15327957PSPR0503\_1
16. Hogg M.A., Terry D.J. Social Identity and Self-Categorization Processes in Organizational Contexts. *Academy of Management Review*, 2000. Vol. 25 (1), pp. 121–140. doi:10.5465/AMR.2000.2791606
17. Leach C.W. et al. Group-level self-definition and self-investment: A hierarchical (multicomponent) model of in-group identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2008. Vol. 95 (1), pp. 144–165. doi:10.1037/0022-3514.95.1.144
18. Li Y., Fan J., Zhao S. Organizational Identification as a Double-Edged Sword. *Journal of Personnel Psychology*, 2015. Vol. 14 (4), pp. 182–191. doi:10.1027/1866-5888/a000133
19. Lovakov A.V., Agadullina E.R., Osin E.N. A Hierarchical (Multicomponent) Model of In-Group Identification: Examining in Russian Samples. *Spanish Journal of Psychology*, 2015, no. 18(e32), pp. 1–12. doi:10.1017/sjp.2015.37
20. Mael F., Ashforth B.E. Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 1992. Vol. 13 (2), pp. 103–123. doi:10.1002/job.4030130202

21. Maslach C., Jackson S. Maslach burnout inventory manual (2nd ed). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists, 1986. 34 p.
22. Morin A.J.S., Vandenberghe C., Turmel M.J., Madore I., Maiano C. Probing into commitment's nonlinear relationships to work outcomes. *Journal of Managerial Psychology*, 2013. Vol. 28 (1–2), pp. 202–223. doi:10.1108/02683941311300739
23. Muthén L.K., Muthén B.O. *Mplus User's Guide*. Seventh Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén, 2015. 856 p.
24. Ng T.W.H., Sorensen K.L., Feldman D.C. Dimensions, antecedents, and consequences of workaholism: A conceptual integration and extension. *Journal of Organizational Behavior*, 2007. Vol. 28 (1), pp. 111–136. doi:10.1002/job.424
25. Pierce J.R., Aguinis H. The Too-Much-of-a-Good-Thing Effect in Management. *Journal of Management*, 2013. Vol. 39 (2), pp. 313–338. doi:10.1177/0149206311410060
26. Randall D.M. Commitment and the Organization: The Organization Man Revisited. *Academy of Management Review*, 1987. Vol. 12 (3), pp. 460–471. doi:10.2307/258513
27. Riketta M. Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 2005. Vol. 66 (2), pp. 358–384. doi:10.1016/j.jvb.2004.05.005
28. Riketta M., van Dick R. Commitment's place in the literature. In Klein H.J., Becker T.E., Meyer J.P. (Eds.) *Commitment in organizations: accumulated wisdom and new directions*. New York: Routledge, 2009, pp. 69–95.
29. Riketta M., Van Dick R. Foci of attachment in organizations: A meta-analytic comparison of the strength and correlates of workgroup versus organizational identification and commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 2005. Vol. 67 (3), pp. 490–510. doi:10.1016/j.jvb.2004.06.001
30. Schaufeli W.B., Shimazu A., Taris T.W. Being Driven to Work Excessively Hard: The Evaluation of a Two-Factor Measure of Workaholism in The Netherlands and Japan. *Cross-Cultural Research*, 2009. Vol. 43 (4), pp. 320–348. doi:10.1177/1069397109337239
31. Somers M.J. Application of two neural network paradigms to the study of voluntary employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 1999. Vol. 84 (2), pp. 177–185. doi:10.1037/0021-9010.84.2.177
32. Steffens N.K., Haslam S.A., Schuh S.C., Jetten J., van Dick R. A Meta-Analytic Review of Social Identification and Health in Organizational Contexts. *Personality and Social Psychology Review*, 2016. doi:10.1177/1088868316656701
33. Tajfel H. Social Categorization, Social Identity and Social Comparison. In Tajfel H. (Ed.) *Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. London: Academic Press, 1978, pp. 27–60.
34. Tajfel H., Turner J.C. An integrative theory of intergroup conflict. In Austin W.G., Worchel S. (Eds.) *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole, 1979, pp. 33–47.
35. Thompson E.R., Phua F.T.T. A Brief Index of Affective Job Satisfaction. *Group & Organization Management*, 2012. Vol. 37 (3), pp. 275–307. doi:10.1177/1059601111434201
36. Turner J.C., Hogg M.A., Oakes P.J., Reicher S.D., Wetherell M.S. *Rediscovering the social group*. Oxford, UK: Blackwell, 1987. 224 p.
37. van Beek I., Hu Q., Schaufeli W.B., Taris T.W., Schreurs B.H.J. For Fun, Love, or Money: What Drives Workaholic, Engaged, and Burned-Out Employees at Work? *Applied Psychology: An International Review*, 2012. Vol. 61 (1), pp. 30–55. doi:10.1111/j.1464-0597.2011.00454.x

## Когнитивно-стилевые и контекстные факторы ингрупповой предвзятости и аутгрупповой стереотипизации при восприятии искусственных социальных групп

**М.В. БАЛЕВА\***,  
ФГБОУ ВО ПГНИУ, Пермь, Россия, [milenabaleva@yandex.ru](mailto:milenabaleva@yandex.ru)

*Исследование посвящено проблеме соотношения когнитивно-стилевых и субъективно конструируемых контекстных факторов в процессе социальной перцепции. Тестируются гипотезы о наличии статистически значимых эффектов и взаимодействий данных факторов по переменным ингрупповой предвзятости и аутгрупповой стереотипизации. Участникам исследования (103 студента, из них 79 девушек и 24 юноши в возрасте от 17 до 22 лет,  $M = 19,29$ ,  $SD = 0,77$ ) предъявлялись стимульный текст, содержащий информацию об искусственных социальных группах, а также бланковые методики, направленные на измерение предвзятости, стереотипизации и когнитивных стилей. Обнаружено, что полезависимость, ригидность, импульсивность и когнитивная простота вносят вклад в стереотипизацию Другого ( $p < 0,08 \div 0,001$ ), однако не «участвуют» в формировании ингрупповой предвзятости. Показано, что при росте полезависимости и гибкого познавательного контроля стереотипизация снижается быстрее, если информация о социальных группах малозначима для субъекта ( $p < 0,07 \div 0,05$ ). Полученные факты свидетельствуют о том, что стереотипизация имеет, скорее, когнитивную, а предвзятость, предположительно, мотивационную обусловленность.*

**Ключевые слова:** ингрупповая предвзятость, стереотипизация, ингруппа, аутгруппа, когнитивные стили, социальная перцепция, контекстные факторы.

### Для цитаты:

Балева М.В. Когнитивно-стилевые и контекстные факторы ингрупповой предвзятости и аутгрупповой стереотипизации при восприятии искусственных социальных групп // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 67–84. doi:10.17759/sps.2017080205

\* Балева Милена Валерьевна — кандидат психологических наук, доцент, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ФГБОУ ВО ПГНИУ), Пермь, Россия, [milenabaleva@yandex.ru](mailto:milenabaleva@yandex.ru)

Социальная перцепция является специфичной, но все же частной формой процесса предметного восприятия. Вместе с тем в существующей традиции восприятие социальных объектов не исследуется в одном ряду с неодушевленными предметами, поскольку в данном случае преимущественный интерес представляет не столько перцептивный процесс, сколько его результат, который сопряжен с рядом интересных феноменов, наиболее яркими из которых являются ингрупповая предвзятость и стереотипизация Другого. Еще одной особенностью исследований социального восприятия является его привязка к конкретным социальным группам. В какой-то мере это закономерно и объяснимо: существенная доля образа аутгруппы вытекает из специфической информации о ее уникальном образе жизни, неповторимых отличительных особенностях и т. д. Вместе с тем не менее значимой составляющей процесса формирования образа социального объекта являются когнитивные схемы, образующие каркас категоризации и принятия решений. В ряде исследований [см., например: 14; 21; 22] показано, что данные схемы являются универсальными и проявляются вне зависимости от конкретного содержания обрабатываемой субъектом информации.

### **Ингрупповая предвзятость и стереотипизация Другого как феномены социальной перцепции**

Ингрупповая предвзятость и стереотипизация представляют собой феномены социального восприятия, в которых проявляется выраженная асимметрия образов своей и чужой социальных групп или их конкретных представителей. Предвзя-

тость, или ингрупповой фаворитизм, рассматривается как переоценка собственной группы по ряду параметров [9; 16; 18; 24; 25; 26; и др.]. Под стереотипизацией понимается склонность к относительно устойчивому обобщенному суждению о социальном объекте, включающему наиболее существенные характеристики, необходимые для потенциального принятия связанных с ним субъективных решений. Исследования показывают, что человек стереотипизирует отдельных людей в терминах их групповых стереотипов [13; 15; 17], т. е. осуществляет перенос стереотипного образа группы на ее конкретного представителя.

Асимметричные проявления предвзятости и стереотипизации при восприятии «своих» и «чужих» позволяют предполагать, что в их основе могут лежать некие общие латентные факторы, которые имеют отношение как к диспозиционным свойствам воспринимающего субъекта, так и к контекстным (ситуативным) характеристикам процесса социального восприятия.

До сих пор взаимодействия индивидуально-личностных и ситуативных факторов исследовались в отношении феноменов ингрупповой предвзятости и стереотипизации Другого по отдельности [см., например: 2; 5; 6]. Вместе с тем данные феномены могут иметь точки соприкосновения. В частности, содержание стереотипных образов «своей» и «чужой» групп является предвзятым с точки зрения преобладания позитивных характеристик в первом и негативных во втором.

Таким образом, в настоящее время остается невыясненным вопрос о единых механизмах ингрупповой предвзятости и стереотипизации Другого, представленных внутренними (индивидуально-лич-

ностными) и внешними (контекстно-ситуативными) факторами.

*Целью настоящего исследования* является изучение эффектов когнитивно-стилевых и контекстных факторов на проявления ингрупповой предвзятости и аутгрупповой стереотипизации при восприятии искусственных социальных групп (по примеру минимальных групп Г. Тэжфела [23]).

Когнитивно-стилевые характеристики, представленные полнезависимостью—полнезависимостью, гибким—ригидным познавательным контролем, аналитичностью—синтетичностью и когнитивной простотой—сложностью, являются наиболее вероятными индивидуально-личностными предикторами процесса социальной перцепции [см.: 3].

В исследовании выдвигаются следующие *гипотезы*.

1. Стилиевые особенности обработки информации оказывают статистически значимые эффекты на выраженность ингрупповой предвзятости и аутгрупповой стереотипизации.

2. Эффекты когнитивных стилей на ингрупповую предвзятость и аутгрупповую стереотипизацию опосредованы контекстными факторами восприятия, а именно отнесением ингруппы к категориям меньшинства—большинства, и субъективной значимостью информации о социальных группах.

## Организация и методы исследования

### *Участники и процедура исследования.*

В выборку вошли 103 студента пермских вузов. Из них 79 девушек и 24 юноши (23%). Возраст участников колебался в диапазоне от 17 до 22 лет ( $M = 19,29$ ,

$SD = 0,77$ ). Участие в исследовании являлось добровольным. Сбор данных осуществлялся в ходе двух групповых сессий. Перерыв между сессиями в разных группах участников составил 7—14 дней. Участники получали индивидуальные пакеты, включающие 7 тестов в распечатанном виде на 13 листах. Каждый тест содержал инструкцию, стимульный материал и бланки для заполнения.

### *Диагностический инструментарий.*

В начале исследования участники читали стимульный текст, содержащий информацию об искусственных социальных группах (см. Приложение). После прочтения текста им предъявлялись методики, направленные на измерение: а) ингрупповой предвзятости (прототипизации), б) стереотипизации образа Другого, в) когнитивных стилей. Контекстные факторы (уровень субъективной значимости информации о группах, а также отнесение ингруппы к категории меньшинства/большинства) фиксировались с помощью контрольных вопросов, следовавших непосредственно после стимульного текста.

Основным стимульным объектом являлся специально сконструированный текст, описывающий искусственные (не существующие в реальности) социальные группы. В качестве их представителей выступали люди, чья работоспособность якобы повышается при звуках низкой или при звуках высокой частоты. Текст был стилизован под типичный скриншот научно-популярной статьи из Интернета и составлен в соответствии с выявленной в предварительном исследовании структурой типичного текста СМИ, описывающего социальные группы [1]. После прочтения текста участникам исследования были заданы контрольные вопросы, направленные на

определение группы членства, а также контекстных переменных восприятия информации: субъективной значимости информации о группах, а также отнесение ингруппы к категории меньшинства/большинства. Субъективную значимость информации о группах участники исследования отмечали на 10-балльной шкале от «1» — «совершенно не важна» до «10» — «чрезвычайно важна». Отнесение ингруппы к категориям меньшинства/большинства определялось с помощью вопроса «Каких людей, на Ваш взгляд, больше?» Группу членства участники исследования определяли для себя самостоятельно, выбирая один из двух ответов на вопрос «К какой группе, на Ваш взгляд, относитесь Вы сами?».

Измерение ингрупповой предвзятости было основано на процедуре, описанной М. Мачунски и Т. Мейзером [19] и основанной на феномене прототипизации ингруппы, т. е. приписывании ей (в отличие от аутгруппы) характеристик, свойственных «людям вообще» либо представителям прототипической (общей для обеих групп) группы [11; 12]. Испытуемым предъявлялся набор из 12 личностных характеристик, каждая из которых была описана в разных валентностях: положительной и отрицательной. Например: «аккуратный» — «неряшливый», «откровенный» — «замкнутый». Весь набор характеристик, общий объем которого составил 24 позиции, был разбит на два столбца, один из которых содержал положительные, а второй — антонимичные им отрицательные описания. При обработке результатов подсчитывалось количество совпадений характеристик, приписанных (а) «своей» и (б) «чужой» группе, с характеристиками, приписанными протогруппе. По данным дисперсионного анализа (метод повторных

измерений), количество совпадений с протогруппой оказалось значимо выше в ингруппе, чем в аутгруппе ( $F = 8,44$ ,  $p < 0,01$ ). Основным показателем предвзятости выступила разность числа совпадающих характеристик при описании ингруппы и аутгруппы. Более высокие значения данного показателя свидетельствовали о большей выраженности ингрупповой предвзятости.

Измерение стереотипизации основывалось на идее ее вербальных маркеров [см., например: 19; 20], в качестве которых выступают обобщенно-личностные суждения о Другом в противовес конкретно-поведенческим суждениям. Как и в предыдущей процедуре, испытуемым предъявлялся набор из 12 личностных характеристик, каждая из которых была описана (а) в терминах черты и (б) в терминах поведенческого паттерна. При этом каждая характеристика была представлена разными валентностями: положительной и отрицательной. Весь набор характеристик, общий объем которого составил 48 позиций, был разбит на два столбца, один из которых содержал положительные, а второй — антонимичные им отрицательные описания. В каждом столбце личностные черты и поведенческие паттерны были перемешаны случайным образом. В соответствии с инструкцией участники оценивали конкретных представителей каждой группы, отмечая свойственные им характеристики. При обработке результатов фиксировалось: количество отмеченных личностных черт, количество отмеченных поведенческих паттернов, разность количества отмеченных черт и поведенческих паттернов. По данным дисперсионного анализа (метод повторных измерений), количество черт оказалось значимо выше в аутгруппе, чем в ингруппе ( $F = 14,91$ ,

$p < 0,001$ ), а количество поведенческих паттернов — значимо выше в интруппе, чем в ауттруппе ( $F = 91,46$ ,  $p < 0,001$ ). Основным показателем стереотипизации выступила разность количества отмеченных черт и поведенческих паттернов при описании представителя ауттруппы. Более высокие значения данного показателя свидетельствовали о высокой выраженности стереотипизации.

В качестве релевантных социальной стереотипизации когнитивных механизмов измерялись когнитивные стили (полезависимость—полenezависимость, ригидность—гибкость, импульсивность—рефлексивность, аналитичность—синтетичность, когнитивная простота—когнитивная сложность) и дивергентное мышление.

Полезависимость—полenezависимость измерялась с помощью методики АКТ-70 К. У. Эттриха (модификация классического варианта методики «Фигуры Готтшальдта») [8, с. 49]. Показатели: количество правильных ответов, время выполнения всего задания.

Ригидный—гибкий познавательный контроль измерялся с помощью методики свободных ассоциаций Р. Гарднера [8, с. 69]. При обработке результатов фиксировалась величина дистанции каждого названного слова по отношению к слову-стимулу. Показатели: сумма дистанций, среднее значение дистанций для всех ассоциаций.

Импульсивность—рефлексивность измерялась с помощью методики «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана [8, с. 79]. Показатели: общее количество ошибок, время выполнения всех заданий.

Узкий—широкий диапазон эквивалентности, или аналитичность—синтетичность, измерялись методикой «Свободная сортировка объектов»

Р. Гарднера в модификации В.А. Колги [4]. Показатели: количество выделенных групп, количество слов в наибольшей по объему группе.

Когнитивная простота—когнитивная сложность измерялась с помощью репертуарного теста Дж. Келли [10, с. 457]. Показатели: количество категорий выделенных конструкторов, количество конструкторов в наибольшей по объему категории.

*Анализ данных.* При обработке результатов исходная матрица данных была очищена от статистических выбросов. Значения, превышающие  $\pm 2$  среднеквадратических отклонения (по z-оценкам), заменялись на экстремальные величины соответствующей переменной, находящиеся в пределах 95% совокупности нормально распределенных значений. Нормальность распределения тестировалась по значениям асимметрии и эксцесса. Все показатели исследования находились в приемлемом для нормального распределения диапазоне ( $A < 0,71$ ;  $E < 2,25$  для  $n = 103$ ) [7].

Основной анализ данных осуществлялся в программе Statistica-10 и включал несколько этапов. На первом (подготовительном) этапе с помощью кластерного анализа (метод К-средних) были выделены группы участников с низким, средним и высоким уровнем исследуемых показателей.

На втором этапе осуществлялся сравнительный анализ выраженности когнитивных стилей в группах участников с контрастными (низким и высоким) уровнями предвзятости и стереотипизации. Использовался t-критерий Стьюдента для независимых групп.

На третьем этапе осуществлялся анализ взаимодействий когнитивных и контекстных факторов по переменным



предвзятости и стереотипизации. Взаимодействие с контекстными факторами тестировалось только для тех когнитивных стилей, которые обнаружили статистически значимые различия в группах испытуемых с контрастными уровнями предвзятости и стереотипизации. Использовался двухфакторный дисперсионный анализ. Когнитивные стили включались в анализ как независимые переменные (факторы) в попарном соединении с фактором отнесения ин- группы к меньшинству/большинству и

фактором субъективной значимости информации об ин- группах.

## Результаты

В табл. 1 представлены итоги сравнительного анализа (по t-критерию Стьюдента) показателей когнитивных стилей у респондентов с контрастными уровнями ин- групповой предвзятости.

Проведенный анализ не выявил статистически значимых различий в показа-

Таблица 1

### Сравнение выраженности показателей когнитивных стилей у респондентов с низким (n = 36) и высоким (n = 25) уровнем ин- групповой предвзятости

Показатели когнитивных стилей	Среднее значение		t	p	Значимость различий дисперсий в группах (p)
	Низкий уровень предвзятости	Высокий уровень предвзятости			
Полнезависимость (правильные ответы)	18,25	18,72	-0,52	0,604	0,909
Полезависимость (время)	11,51	10,66	1,24	0,221	0,899
Гибкость (сумма дистанций)	57,22	51,44	1,34	0,184	0,739
Гибкость (среднее дистанций)	3,43	3,54	-0,60	0,554	0,161
Импульсивность (количество ошибок)	3,42	3,56	-0,33	0,746	0,168
Рефлексивность (время)	7,81	7,88	-0,14	0,893	0,507
Аналитичность (количество групп)	5,81	5,64	0,31	0,755	0,076
Синтетичность (количество слов в наибольшей группе)	10,31	10,76	-0,50	0,617	0,384
Когнитивная сложность (количество конструкторов)	5,14	4,64	1,15	0,255	0,467
Когнитивная простота (количество конструкторов в наибольшей категории)	4,36	4,48	-0,34	0,735	0,601

телях когнитивных стилей при контрастных уровнях ингрупповой предвзятости.

В табл. 2 представлены итоги сравнительного анализа (по t-критерию Стьюдента) показателей когнитивных стилей у респондентов с контрастными уровнями аутгрупповой стереотипизации.

Проведенный анализ показал, что у испытуемых с высоким уровнем стереотипизации Другого по сравнению с испытуемыми с низким уровнем стереотипизации наблюдаются более низкие показатели полнезависимости ( $t =$

$= 6,66, p < 0,001$ ), а также (на близком к значимому уровне) сопряженного с ним показателя полезависимости ( $t = 1,82, p < 0,10$ ), гибкого познавательного контроля ( $t = 3,21, p < 0,01$ ) и когнитивной сложности ( $t = 3,54, p < 0,001$ ), а также более высокие показатели импульсивности ( $t = -4,08, p < 0,001$ ) и когнитивной простоты ( $t = -2,94, p < 0,01$ ). Эти данные свидетельствуют о том, что респонденты, склонные стереотипизировать образ представителя аутгруппы, отличаются специфическим когнитивным профилем.

Таблица 2

**Сравнение выраженности показателей когнитивных стилей у респондентов с низким ( $n = 31$ ) и высоким ( $n = 27$ ) уровнем аутгрупповой стереотипизации**

Показатели когнитивных стилей	Среднее значение		t	p	Значимость различий дисперсий в группах (p)
	Низкий уровень стереотипизации	Высокий уровень стереотипизации			
Полнезависимость (правильные ответы)	21,39	17,26	6,66	0,000	0,568
Полезависимость (время)	12,16	10,96	1,82	0,074	0,516
Гибкость (сумма дистанций)	56,06	56,63	-0,13	0,898	0,483
Гибкость (среднее дистанций)	3,81	3,24	3,21	0,002	0,264
Импульсивность (количество ошибок)	2,77	4,37	-4,08	0,000	0,935
Рефлексивность (время)	8,35	7,61	1,28	0,204	0,509
Аналитичность (количество групп)	5,74	5,89	-0,32	0,750	0,277
Синтетичность (количество слов в наибольшей группе)	10,10	9,85	0,29	0,774	0,288
Когнитивная сложность (количество конструктов)	5,61	4,19	3,54	0,001	0,697
Когнитивная простота (количество конструктов в наибольшей категории)	3,58	4,52	-2,94	0,005	0,740

Их характеризуют стилевые проявления полнезависимости, ригидности, импульсивности и когнитивной простоты.

В табл. 3 и 4 приводятся основные итоги тестирования взаимодействий когнитивно-стилевых и контекстных факторов по переменной стереотипизации (по данным двухфакторного дисперсионного анализа). Переменная ингрупповой предвзятости не рассматривалась в даль-

нейших анализах, поскольку когнитивные стили не обнаружили статистически значимых различий при ее контрастной выраженности.

Как видно из таблицы, контекстный показатель отнесения ингруппы к категориям меньшинства—большинства не обнаружил статистически значимых взаимодействий с показателями когнитивных стилей.

Таблица 3

**Совместные эффекты (взаимодействия) факторов когнитивных стилей и отнесения ингруппы к категориям меньшинства—большинства по переменной стереотипизации**

Показатели когнитивных стилей	Критерий Фишера	р	Критерий Левена	р
Полнезависимость (правильные ответы)	0,01	0,992	0,89	0,488
Гибкость (среднее дистанций)	0,07	0,935	0,84	0,524
Импульсивность (количество ошибок)	1,19	0,308	1,23	0,302
Когнитивная сложность (количество конструкторов)	0,02	0,984	1,04	0,398
Когнитивная простота (количество конструкторов в наибольшей категории)	0,04	0,959	0,70	0,624

Таблица 4

**Совместные эффекты (взаимодействия) факторов когнитивных стилей и субъективной значимости информации о целевых группах по переменной стереотипизации**

Показатели когнитивных стилей	Критерий Фишера	р	Критерий Левена	р
Полнезависимость (правильные ответы)	2,83	0,065	1,47	0,209
Гибкость (среднее дистанций)	4,29	0,017	0,18	0,97
Импульсивность (количество ошибок)	1,28	0,283	0,61	0,168
Когнитивная сложность (количество конструкторов)	1,89	0,159	0,96	0,451
Когнитивная простота (количество конструкторов в наибольшей категории)	2,85	0,064	0,89	0,491

Как видно из таблицы, контекстный показатель субъективной значимости информации о целевых группах обнаружил статистически значимое взаимодействие с показателем гибкого познавательного контроля ( $F = 4,29, p < 0,05$ ), также близкое к значимому взаимодействию с показателями полнезависимости ( $F = 2,83, p < 0,10$ ) и когнитивной простоты ( $F = 2,85, p < 0,10$ ).

На рис. 1 отображены средние значения и дисперсия показателей стереотипизации при разных уровнях факторов полнезависимости и субъективной значимости информации о целевых группах.

Post hoc сравнения свидетельствовали о том, что у испытуемых с низким уровнем субъективной значимости информации о группах наблюдается последовательное снижение стереотипизации Другого при росте полнезависимости от низкого к среднему ( $p < 0,05$ ) и к высокому ( $p < 0,001$ ) уровню. У испытуемых с высоким уровнем субъективной значимости информации о группах снижение стереотипизации Другого происходит лишь при высоком уровне полнезависимости ( $p < 0,001$ ), а при низком и среднем уровнях является максимально высоким. Выраженные статистически значимые различия по показателю стереотипи-

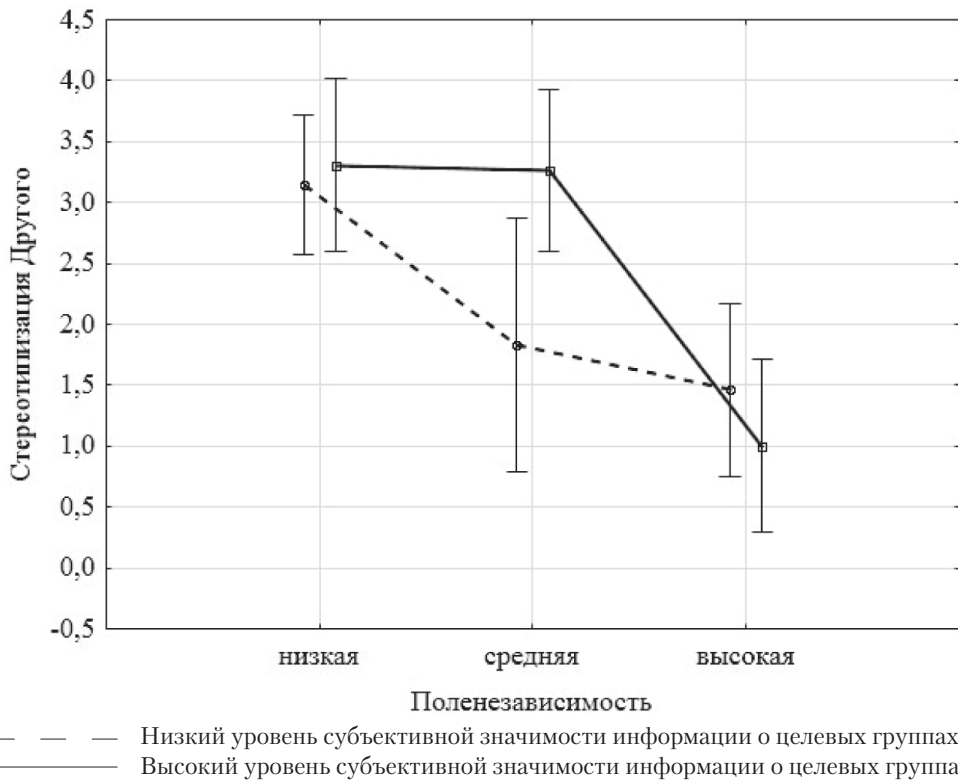


Рис. 1. Выраженность показателя стереотипизации при разных уровнях факторов полнезависимости и субъективной значимости информации о целевых группах

зации между испытуемыми с низким и высоким уровнем субъективной значимости информации о целевых группах наблюдается лишь при среднем уровне полнезависимости ( $p < 0,05$ ).

На рис. 2 представлены средние значения и дисперсия показателей стереотипизации при разных уровнях факторов гибкого познавательного контроля и субъективной значимости информации о целевых группах.

Post hoc сравнения свидетельствовали о том, что у испытуемых с низким уровнем субъективной значимости информации о группах наблюдается последовательное снижение стереотипизации Другого при

росте гибкого познавательного контроля от низкого к среднему ( $p < 0,01$ ) и к высокому ( $p < 0,05$ ) уровню. У испытуемых с высоким уровнем субъективной значимости информации о группах снижение стереотипизации Другого происходит лишь при высоком уровне гибкого познавательного контроля ( $p < 0,05$ ), а при низком и среднем уровне остается достаточно высоким. Выраженные статистически значимые различия по показателю стереотипизации между испытуемыми с низким и высоким уровнем субъективной значимости информации о целевых группах наблюдается лишь при среднем уровне гибкого познавательного контроля ( $p < 0,05$ ).

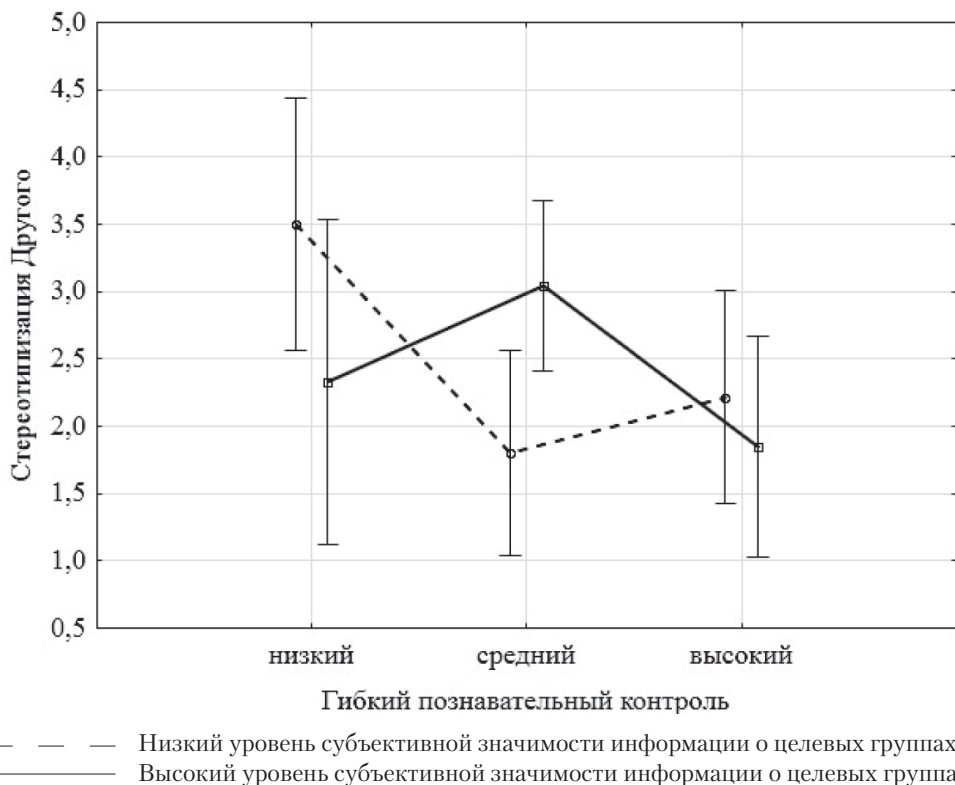


Рис. 2. Выраженность показателя стереотипизации при разных уровнях факторов гибкого познавательного контроля и субъективной значимости информации о целевых группах

На рис. 3 представлены средние значения и дисперсия показателей стереотипизации при разных уровнях факторов когнитивной простоты и субъективной значимости информации о целевых группах.

Post hoc сравнения свидетельствовали о том, что у испытуемых с низким уровнем субъективной значимости информации о группах наблюдается последовательное снижение стереотипизации Другого при росте когнитивной простоты от низкого к среднему ( $p < 0,01$ ) и к высокому ( $p < 0,01$ ) уровню. У испытуемых с высоким уровнем субъективной значимости информации о группах вы-

раженность стереотипизации Другого не обнаруживает статистически значимых различий при разных уровнях когнитивной простоты. Выраженные статистически значимые различия по показателю стереотипизации между испытуемыми с низким и высоким уровнем субъективной значимости информации о целевых группах наблюдается лишь при низком уровне когнитивной простоты ( $p < 0,05$ ).

### Обсуждение

В нашем исследовании обнаружены эмпирические факты, проясняющие

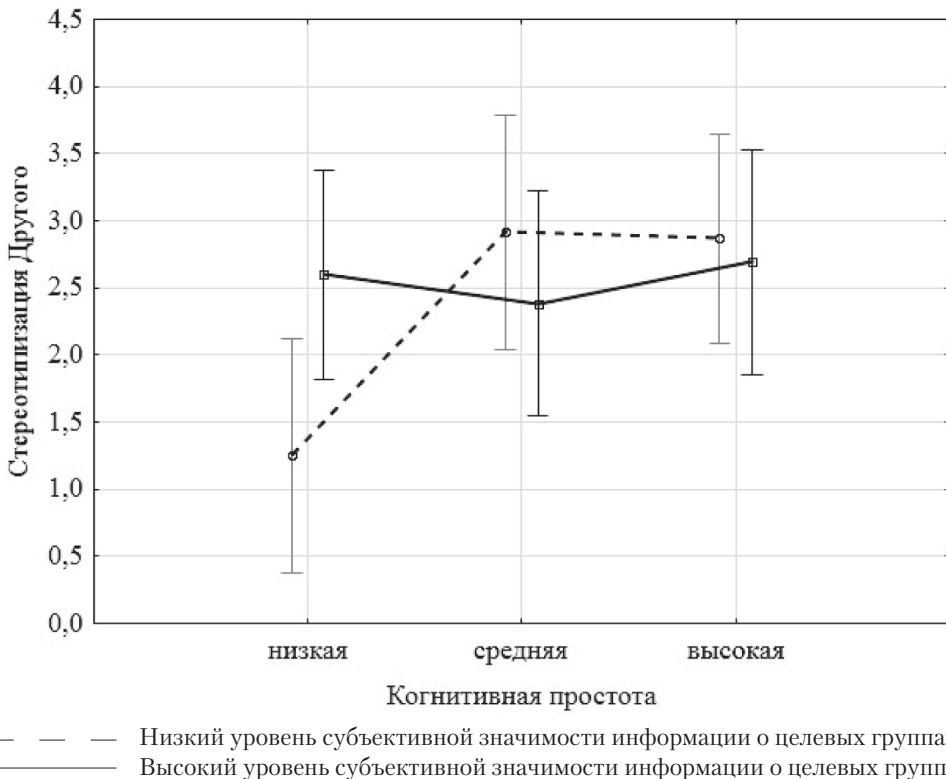


Рис. 3. Выраженность показателя стереотипизации при разных уровнях факторов когнитивной простоты и субъективной значимости информации о целевых группах

роль индивидуальных приемов обработки информации и контекстных факторов ее восприятия в формировании ингрупповой предвзятости и аутгрупповой стереотипизации. На примере восприятия искусственных социальных групп показано, что когнитивные стили личности, а именно полнезависимость, ригидность, импульсивность и когнитивная простота вносят вклад в стереотипизацию Другого, однако не «участвуют» в формировании ингрупповой предвзятости.

Выявлено, что субъективная оценка значимости информации о социальных группах может опосредовать эффекты когнитивных стилей на стереотипизацию. Так, в условиях низкой субъективной значимости информации стереотипизация существенно снижается при повышении полнезависимости и гибкого познавательного контроля до среднего уровня, тогда как в условиях высокой субъективной значимости информации стереотипизация существенно снижается лишь при повышении полнезависимости и гибкого контроля до высокого уровня. Это свидетельствует о том, что при росте полнезависимости и гибкого познавательного контроля стереотипизация снижается быстрее, если информация о социальных группах малозначима для субъекта. Более значимое снижение стереотипизации наблюдается и при взаимодействии фактора значимости информации с вы-

раженностью когнитивной простоты. Совокупность низкой когнитивной простоты и низкой значимости информации о группах можно рассматривать как существенный фактор снижения стереотипизации Другого. На наш взгляд, эти взаимодействия можно объяснить более слабой категоризацией конкретного человека в терминах группового членства при низкой субъективной значимости группы как перцептивного контекста. Другими словами, при низкой значимости информации контекстный образ группы слабо актуализируется и усиливает вклад описанных когнитивных стилей в снижение стереотипизации за счет независимого от аутгруппы образа Другого.

Вопреки ожиданиям выяснилось, что ингрупповая предвзятость и аутгрупповая стереотипизация не обнаруживают регуляции одними и теми же когнитивными механизмами. Выдвинутая гипотеза о совместных эффектах когнитивных стилей и контекстных факторов социальной перцепции подтвердилась в отношении стереотипизации, но не в отношении ингрупповой предвзятости. На основании этих фактов можно предположить, что в основе процессов предвзятости и стереотипизации лежат разные механизмы. При этом стереотипизация имеет, скорее, когнитивную, а предвзятость, предположительно, мотивационную обусловленность.

#### **Финансирование**

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 16-16-59006.

#### **Благодарности**

Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования исполнителей проекта В.А. Гасимову и Г.В. Ковалеву.

## Стимульный текст, описывающий информацию об искусственных группах

The screenshot shows a mobile news application interface. At the top, there is a navigation bar with a search icon and the word "ПОИСК". Below the navigation bar, there is a header area with the text "РИО 2016" and a menu icon. The main content area features a large image of a person working at a computer, with the text "Ученые нашли способ повышения трудоспособности" (Scientists found a way to increase productivity). Below the image, there is a section titled "НОВОСТИ 24" (News 24) with a location pin icon. The news item is dated "18 августа 14:40" and is titled "В пермский зоопарк привезли тамарина, калао и карликовых игрунок" (A tamarin, a calao, and pygmy marmosets were brought to the Permian zoo). The text of the article describes a study by researchers from the University of Jyväskylä, Finland, who found that people perform better on tasks when working in groups of 100 people compared to groups of 10. The study involved 100 participants who were divided into two groups: one group of 100 people and one group of 10 people. The 100-person group performed significantly better on a task that required spatial reasoning and memory. The researchers concluded that the benefits of group work are not limited to small groups and can be observed in larger groups as well. The article also mentions that the study was published in the journal "Frontiers in Human Neuroscience".

Наука | КП Пермь

www.rptm.kp.ru ученые нашли способ повышения трудоспособности

Сегодня 19 августа  
Погода 18 °C

Россия  
Пермь  
Весь маленький завет

РАДИО  
Комсомольская правда

РИО 2016 ПОЛИТИКА ОБЩЕСТВО ЭКОНОМИКА В МИРЕ ЗВЕЗДЫ ЗДОРОВЬЕ НАУКА АВТО НЕДВИЖИМОСТЬ ЕСТЬ РАБОТА!

### Ученые нашли способ повышения трудоспособности

Ученые обнаружили, что люди отличаются друг от друга по реакции на звуковые воздействия во время работы. Большинство из нас реагирует на фоновые (негромкие) стимулы типа музыки, шума мотора, пения птиц или стука. Это проявляется в повышении эффективности труда: возрастает скорость выполнения сложных действий. При этом у одних людей эффективность работы возрастает при звуках низкой частоты, а у других людей – при звуках высокой частоты.

Участниками исследования стали студенты в возрасте 18-27 лет. В процессе эксперимента их просили выполнять несложные задания на классификацию. Каждому были предложены наборы из 100 картинок с изображением природных и искусственных объектов: насекомых, геометрических фигур, одежды, растений и др. Испытуемых просили как можно скорее разделить эти изображения на смысловые группы. Сообщалось, что эксперимент направлен на изучение особенностей восприятия. На протяжении всего времени работы на участников оказывалось слабое звуковое воздействие. Было обнаружено, что скорость выполнения работы в таких условиях выше, чем при работе в полной тишине. Варьирование частотой звука позволило выделить группы испытуемых, чувствительных к низкочастотным и высокочастотным колебаниям. Конкретные механизмы влияния звуков разной частоты на ускорение работы еще предстоит изучить. Однако уже сейчас понятно, что данное открытие имеет перспективы практического применения. Так, зная, к какой из двух групп относится конкретный человек, можно целенаправленно управлять эффективностью его работы, добавляя фоновый звук низкой или высокой частоты. В данное время исследуются психологические особенности людей, чувствительных к разным звукам.

18 августа 14:40  
В пермский зоопарк привезли тамарина, калао и карликовых игрунок

18 августа 13:55  
Интернет-мошенник из Перми обманул продавцов на 270 тысяч рублей

aid:afro.ru/232398/golink?uid=1365&uid=afro.html#



## ЛИТЕРАТУРА

1. Балева М.В., Гасимова В.А., Ковалева Г.В. Особенности структуры текстов, содержащих информацию о социальных группах (по материалам контент-анализа Пермских СМИ) // Материалы XII Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы психологии» (г. Краснодар, 6 декабря 2016 г.). Краснодар: НИЦ «Априори», 2016. С. 63–70.
2. Балева М.В., Корниенко Д.С. Информационная предвзятость СМИ и политическая включенность личности как факторы оценки представителей этнических групп // Вестник Пермского государственного института искусства и культуры. 2011. № 10. С. 123–133.
3. Безменов И.В. Взаимосвязь социальной перцепции с когнитивными стилями студентов вузов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 192 с.
4. Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: дис. ... канд. психол. наук. Л., 1976. 186 с.
5. Корниенко Д.С., Балева М.В. Теоретические основания комплексной модели влияния экстраэтнических и интраэтнических факторов на параметры межэтнического взаимодействия // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. М.: АНАЛИТИКА РОДИС. 2012. № 5–6. С. 99–111.
6. Мешкова Н.В. Ситуативные и личностные особенности межгрупповой предубежденности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009. 23 с.
7. Пустыльник Е.И. Статистические методы анализа и обработки наблюдений. М.: Наука, 1968. 288 с.
8. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
9. Хухлаев О.Е. Психология национализма в зарубежных исследованиях // Социальная психология и общество. 2012. № 4. С. 15–29.
10. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применение. СПб.: Питер Пресс, 1997. 608 с.
11. Bianchi M., Machunsky M., Steffens M.C., Mummendey A. Like me or like us: Is ingroup projection just social projection? // *Experimental Psychology*. 2009. Vol. 56. P. 198–205. doi: 10.1027/1618-3169.56.3.198
12. Bianchi M., Mummendey A., Steffens M.C., Yzerbyt V. What do you mean by “European”? Evidence of spontaneous ingroup projection // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2010. Vol. 36. P. 960–974. doi: 10.1177/0146167210367488
13. Brigham J.C. Ethnic stereotypes // *Psychological Bulletin*. 1971. Vol. 76. P. 15–38. doi: 10.1037/h0031446
14. DeWall C., Maner J., Rouby, D. Social exclusion and early-stage interpersonal perception: Selective attention to signs of acceptance // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2009. Vol. 96(4). P. 729–741. doi: 10.1037/a0014634
15. Dovidio J.F., Gaertner S.L. (Eds.). Prejudice, discrimination, and racism. San Diego, CA: Academic Press. 1986. 337 p.
16. Gerard H.B., Hoyt M. Distinctiveness of social categorization and attitude toward ingroup members // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1974. Vol. 29. P. 836–842. doi: 10.1037/h0036204

17. *Hamilton D.L., Sherman S.J., Ruvalo C.M.* Stereotype-based expectancies: Effects on information processing and social behavior // *Journal of Social Issues*. 1990. Vol. 46. P. 35–60. doi: 10.1111/j.1540-4560.1990.tb01922.x
18. *Hewstone M.* The “ultimate attribution error”? A review of the literature on intergroup causal attribution // *European Journal of Social Psychology*. 1990. Vol. 20. P. 311–335. doi: 10.1002/ejsp.2420200404
19. *Machunsky M., Meiser T.* Cognitive components of ingroup projection: Prototype projection contributes to biased prototypicality judgments in group perception // *Social Psychology*. 2014. Vol. 45(1). P. 15–30. doi: 10.1027/1864-9335/a000156
20. *Mendoza-Denton R., Ayduk O., Mischel W., Shoda Y., Testa A.* Person – Situation interactionism in self-encoding (I am...when...): Implications for affect regulation and social information processing // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. Vol. 80(4). P. 533–544. doi: 10.1037/0022-3514.80.4.533
21. *Posten A.C., Mussweiler T.* When distrust frees your mind: The stereotype-reducing effects of distrust // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2013. Vol. 105(4). P. 567–584. doi: 10.1037/a0033170
22. *Simon B., Hastedt C., Aufderheide B.* When self-categorization makes sense: The role of meaningful social categorization in minority and majority members’ self-perception // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997. Vol. 73(2). P. 310–320. doi: 10.1037/0022-3514.73.2.310
23. *Tajfel H.* Experiments in intergroup discrimination // *Scientific American*. 1970. Vol. 223(2). P. 96–102.
24. *Weber J.G.* The nature of ethnocentric attribution bias: In-group protection or enhancement? // *Journal of Experimental Social Psychology*. 1994. Vol. 30. P. 482–504. doi: 10.1006/jesp.1994.1023.
25. *Wit A.P., Kerr N.L.* Me versus just us versus us all: Categorization and cooperation in nested social dilemmas // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002. Vol. 83. P. 616–637. doi: 10.1037/0022-3514.83.3.616
26. *Yuki M., Maddux W.W., Brewer M.B., Takemura K.* Cross-cultural differences in relationship- and group-based trust // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2005. Vol. 31. P. 48–62. doi: 10.1177/0146167204271305

## Cognitive styles and contextual variables as the factors of ingroup bias and outgroup stereotyping in the perception of artificial social groups

M. V. BALEVA\*,

Perm State University, Perm, Russia, milenabaleva@yandex.ru

*The problem considered in the article is connected with the establishment of interrelations between cognitive styles and subjectively constructed contextual factors in the process of social perception. Hypotheses about the presence of statistically significant effects and interactions of these factors on the variables of ingroup bias and outgroup stereotyping are tested. Participants (103 students, including 24 males and 79 females, from 17 to 22 years old,  $M = 19,29$ ,  $SD = 0,77$ ) were presented with specially constructed target text contained information on artificial social groups, as well as tools for measuring the bias, stereotyping and cognitive styles. It was found that the field-dependency, rigid control, impulsiveness and cognitive simplicity contributed to the stereotyping of the Other ( $p < 0,08 \div 0,001$ ), but not to the ingroup bias. It was shown that the growth of field-independence and flexible cognitive control decreased stereotyping faster, if the information about the social groups was of little importance for the subject ( $p < 0,07 \div 0,05$ ). The obtained facts indicate that the stereotyping has rather cognitive and the bias presumably motivational causality.*

**Keywords:** *ingroup bias, stereotyping, ingroup, outgroup, cognitive styles, social perception, contextual factors.*

### Financing

This work was supported by grant RFH № 16-16-59006.

### Acknowledgements

The author is grateful for assistance in data collection Gasimova V.A and Kovaleva G.V.

## REFERENCES

1. Baleva M.V., Gasimova V.A., Kovaleva G.V. Osobennosti struktury tekstov, sodержashchikh informatsiyu o sotsial'nykh gruppakh (po materialam kontent-analiza Permskikh SMI) [Structural features of the texts containing information about social groups (based on the content analysis of Perm mediam)]. Materialy dvenadtsatoi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Aktual'nye voprosy psikhologii" (g. Krasnodar, 6 dekabrya 2016 g.) [Proceedings of the Twelfth International Scientific

### For citation:

Baleva M.V. Cognitive styles and contextual variables as the factors of ingroup bias and outgroup stereotyping in the perception of artificial social groups. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2017. Vol. 8, no. 2, pp. 67–84. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2017080205

\* *Baleva Milena V.* – PhD in Psychology, Associate Professor, Perm State University, Perm, Russia, milenabaleva@yandex.ru

- and Practical Conference “*Actual issues of psychology*”]. Krasnodar: “Apriori” Publ, 2016, pp. 63–70.
2. Baleva M.V., Kornienko D.S. Informatsionnaya predvzyatost' SMI i politicheskaya vklyuchennost' lichnosti kak faktory otsenki predstavitelei etnicheskikh grupp [Informational bias of media and political involvement of personality as assessment factors of the ethnic groups' representatives]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo instituta iskusstva i kul'tury* [Bulletin of Perm State Institute of Art and Culture], 2011, no. 10, pp. 123–133.
  3. Bezmenov I.V. Vzaimosvyaz' sotsial'noi pertseptsii s kognitivnymi stilyami studentov vuzov: dis. ... kand. psikh. nauk. [The relationship of social perception and cognitive styles of university students. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2007. 192 p.
  4. Kolga V.A. Differentsial'no-psikhologicheskoe issledovanie kognitivnogo stilya i obuchaemosti: dis. ... kand. psikh. nauk. [Differential-psychological study of cognitive style and learning. Ph. D. (Psychology) diss.]. Leningrad, 1976. 186 p.
  5. Kornienko D.S., Baleva M.V. Teoreticheskie osnovaniya kompleksnoi modeli vliyaniya ekstraetnicheskikh i intraetnicheskikh faktorov na parametry mezhetnicheskogo vzaimodeistviya [The theoretical basis of complex model of the impact of intraethnic and extraethnic factors on parameters of interethnic interaction]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical and critical reviews and current research, Moscow: ANALITIKA RODIS Publ., ], 2012, no. 5–6, pp. 99–111.
  6. Meshkova N.V. Situativnye i lichnostnye osobennosti mezhhruppovoi predubezhdennosti: Avtoref. diss. ... kand. psikh. nauk. [Situational and personal factors of intergroup bias. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2009. 23 p.
  7. Pustyl'nik E.I. Statisticheskie metody analiza i obrabotki nablyudenii [Statistical methods for the analysis and processing of observations]. Moscow: Nauka Publ., 1968. 288 p.
  8. Kholodnaya M.A. Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma [Cognitive styles. On the nature of the individual mind]. St. Petersburg: Piter Publ., 2004. 384 p.
  9. Khukhlaev O.E. Psikhologiya natsionalizma v zarubezhnykh issledovaniyakh [Psychology of nationalism in foreign research]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2012, no. 4, pp. 15–29. (In Russ., abstr. in Engl.).
  10. Kh'ell L., Ziggler D. Teorii lichnosti: Osnovnye polozheniya, issledovaniya i primeneniye [Personality theories: Basic assumptions, research, and applications]. St. Petersburg: Piter Press Publ., 1997. 608 p. (In Russ.).
  11. Bianchi M., Machunsky M., Steffens M.C., Mummendey A. Like me or like us: Is ingroup projection just social projection? *Experimental Psychology*, 2009. Vol. 56, pp. 198–205. doi: 10.1027/1618-3169.56.3.198.
  12. Bianchi M., Mummendey A., Steffens M.C., Yzerbyt V. What do you mean by “European”? Evidence of spontaneous ingroup projection. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2010. Vol. 36, pp. 960–974. doi: 10.1177/0146167210367488.
  13. Brigham J.C. Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 1971. Vol. 76, pp. 15–38. doi: 10.1037/h0031446.
  14. DeWall C., Maner J., Rouby, D. Social exclusion and early-stage interpersonal perception: Selective attention to signs of acceptance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2009. Vol. 96(4), pp. 729–741. doi: 10.1037/a0014634.

15. Dovidio J.F., Gaertner S.L. (Eds.). Prejudice, discrimination, and racism. San Diego, CA: Academic Press, 1986. 337 p.
16. Gerard H.B., Hoyt M. Distinctiveness of social categorization and attitude toward in-group members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974. Vol. 29, pp. 836–842. doi: 10.1037/h0036204.
17. Hamilton D.L., Sherman S.J., Ruvolo C.M. Stereotype-based expectancies: Effects on information processing and social behavior. *Journal of Social Issues*, 1990. Vol. 46, pp. 35–60. doi: 10.1111/j.1540-4560.1990.tb01922.x.
18. Hewstone M. The “ultimate attribution error”? A review of the literature on intergroup causal attribution. *European Journal of Social Psychology*, 1990. Vol. 20, pp. 311–335. doi: 10.1002/ejsp.2420200404.
19. Machunsky M., Meiser T. Cognitive Components of ingroup projection: Prototype projection contributes to biased prototypicality judgments in group perception. *Social Psychology*, 2014. Vol. 45(1), pp. 15–30. doi: 10.1027/1864-9335/a000156.
20. Mendoza-Denton R., Ayduk O., Mischel W., Shoda Y., Testa A. Person – Situation interactionism in self-encoding (I am...when...): Implications for affect regulation and social information processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001. Vol. 80(4), pp. 533–544. doi: 10.1037/0022-3514.80.4.533.
21. Posten A.C., Mussweiler T. When distrust frees your mind: The stereotype-reducing effects of distrust. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2013. Vol. 105(4), pp. 567–584. doi: 10.1037/a0033170.
22. Simon B., Hastedt C., Aufderheide B. When self-categorization makes sense: The role of meaningful social categorization in minority and majority members’ self-perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997. Vol. 73(2), pp. 310–320. doi: 10.1037/0022-3514.73.2.310.
23. Tajfel H. Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 1970. Vol. 23(2), pp. 96–102.
24. Weber J.G. The nature of ethnocentric attribution bias: In-group protection or enhancement? *Journal of Experimental Social Psychology*, 1994. Vol. 30, pp. 482–504. doi: 10.1006/jesp.1994.1023.
25. Wit A.P., Kerr N.L. Me versus just us versus us all: Categorization and cooperation in nested social dilemmas. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002. Vol. 83, pp. 616–637. doi: 10.1037/0022-3514.83.3.616.
26. Yuki M., Maddux W.W., Brewer M.B., Takemura K. Cross-cultural differences in relationship- and group-based trust. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2005. Vol. 31, pp. 48–62. doi: 10.1177/0146167204271305.

## Взаимосвязь между типом привязанности и уровнем конфликтности у студентов

**Т.А. КРАСИЛО\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [t-krassilo@rambler.ru](mailto:t-krassilo@rambler.ru)

**Е.А. КЕЖВАТОВА\*\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [katrinkakejvatova@rambler.ru](mailto:katrinkakejvatova@rambler.ru)

*В статье приводятся результаты исследования, целью которого являлось изучение взаимосвязи между уровнем конфликтности и типом привязанности к матери у студентов. В исследовании приняли участие 60 студентов МГППУ в возрасте от 19 до 21 года. Для изучения уровня конфликтности были использованы две методики: Методика оценки уровня конфликтности (Рогов В.И.) и Самооценка конфликтности (Емельянов С.М.) Тип привязанности исследовался при помощи опросника на привязанность к родителям (Яремчук М.В.). На основании полученных результатов можно сделать вывод о наличии взаимосвязи между типом привязанности и уровнем конфликтности. Были получены значимые различия между уровнем конфликтности студентов с тревожно-амбивалентным типом и надежным типом привязанности. Студенты с надежным типом привязанности имеют более низкий уровень конфликтности по сравнению со студентами, имеющими другие типы привязанности. Наиболее высокий уровень конфликтности был получен у студентов с тревожно-амбивалентным типом привязанности.*

**Ключевые слова:** конфликтность, привязанность, надежный тип привязанности, тревожно-амбивалентный тип привязанности, избегающий тип привязанности.

### Для цитаты:

Красило Т.А., Кежватова Е.А. Взаимосвязь между типом привязанности и уровнем конфликтности у студентов // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 85–100. doi:10.17759/sps.2017080206

\* Красило Татьяна Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии развития, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [t-krassilo@rambler.ru](mailto:t-krassilo@rambler.ru)

\*\* Кежватова Екатерина Андреевна — студентка магистратуры, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [katrinkakejvatova@rambler](mailto:katrinkakejvatova@rambler.ru)

Основой любого общества является взаимодействие людей между собой, поэтому интерес к особенностям и закономерностям такого взаимодействия, а также к механизмам, влияющим на них, будет актуален во все времена. Конфликт и конфликтность как личностная черта человека являются одним из наиболее важных направлений в данной области исследования, поскольку для нормального развития общества необходимо знать и понимать возможности организации оптимального общения между людьми. Если конфликт воспринимается большинством авторов как неотъемлемая часть жизни любой группы и ставится только вопрос о желаемом качестве такого конфликта и стремлении выхода на конструктивность конфликта, то относительно конфликтности преобладающим взглядом является оценка этой черты личности как негативной и мешающей полноценному взаимодействию с другими людьми.

Повышенная вспыльчивость, частая раздражительность при общении с другими людьми, «внутренняя» нестабильность — всё это можно назвать проявлениями конфликтности. Е.П. Ильин определяет конфликтность как совокупность эмоциональных свойств, включающую в себя вспыльчивость, обидчивость, бескомпромиссность и подозрительность [11]. Эта черта характера, зачастую мешающая продуктивному и спокойному взаимодействию с другими членами социума, способствует возникновению конфликтных ситуаций и вступлению в них человека. Конфликтность личности в самом общем виде понимают как интегральное свойство субъекта, отражающее частоту вступления в межличностные конфликты.

В психологических исследованиях рассматривается целый круг явлений,

связанных с конфликтностью личности. Ряд исследований показывает, что конфликтные люди имеют высокий уровень индивидуальной агрессии. Люди с высоким уровнем конфликтности часто предпочитают насильственные средства для достижения своих целей, проявляющихся в форме физической или вербальной агрессии [4; 10]. Авторы ряда исследований указывают на положительную взаимосвязь между повышенной тревожностью и конфликтностью личности [1; 2; 3].

В качестве факторов, имеющих связь с конфликтностью личности, рассматривают также уровень притязаний, самооценку, цели, мотивы, потребности и ценностные ориентации личности. И.Ф. Левитов, А.А. Ершов, Э.И. Киршбаум исследовали различные психические состояния, являющиеся причинами конфликтного поведения [8]. Ряд исследователей считают конфликтное поведение следствием внутренних и внешних противоречий между личностью и социальным окружением на разных уровнях взаимодействия [14].

В.И. Илийчук, Л.А. Петровская, В.И. Ващенко говорят о влиянии на конфликтность двух факторов: природных задатков личности и социального опыта [9]. По мнению А.Я. Анцупова, Д.П. Кайдалова, Е.И. Сумменко и других авторов, конфликтность обусловлена определенными природными особенностями человека, например: особенностями темперамента, низким уровнем эмоциональной устойчивости, импульсивностью, психодинамической активностью, неуравновешенностью и т.д. [1; 3].

Г.И. Козырев, С.М. Емельянов, М.М. Кашапов, С.В. Ковалев, А.А. Реан, Б.И. Хасан и другие, рассматривают особенности восприятия человеком определенной ситуации в качестве основной

причины конфликтного поведения. Конфликтность связывается с психологической предрасположенностью человека к восприятию широкого спектра ситуаций как конфликтных, что приводит к осуществлению конфликтного поведения в интерперсональном взаимодействии [12]. Э.А. Уткин, А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов детерминантами конфликтного поведения считают взгляды, идеи, оценки и мнения людей [19].

Таким образом, можно выделить психологические, социальные и социально — психологические факторы, влияющие на уровень конфликтности личности. К психологическим факторам можно отнести темперамент, актуальное эмоциональное состояние, уровень агрессивности, психологическую устойчивость, уровень притязаний, акцентуации характера и другие психологические характеристики личности. Социальные факторы обусловлены возможностями релаксации, социальным окружением, условиями жизни и деятельности человека, общим уровнем культуры, возможностями для удовлетворения потребностей и т.д. К социально — психологическим факторам можно отнести социальные установки и ценности, направленность во взаимодействии «на себя», отношение к оппоненту, компетентность в общении и др.

Несмотря на то, что рассмотренные факторы оказывают существенное влияние на уровень конфликтности, не все они могут представлять собой именно источник ее формирования. Поэтому, наряду с интересом к подобным факторам, потребность понять сам процесс развития подобных личностных качеств заставляет основное внимание отводить семье, играющей наиболее важную роль в развитии любых психологических особенностей. В понимании этого вопроса

большое значение имеет изучение особенностей детско-родительских отношений, типа воспитания и т.п. [7]. Недостаточно развитым в этом поле остается направление исследования связи конфликтности с чувством привязанности к родителям.

Привязанность — это сложный психологический феномен, на формирование особенностей которого оказывает влияние множество социально-психологических факторов, таких как: система отношений между членами семьи, темперамент и эмоциональное состояние матери, ее возраст и уровень психического и личностного развития, воспитательные установки, длительная разлука с близким взрослым и др. Чувство привязанности, как сложившаяся черта личности, как определенная система отношения к миру, остается актуальным на всем протяжении жизни, даже в условиях снижения или фактического отсутствия непосредственного общения с родителями. Поэтому, на наш взгляд, необоснованным является недостаточно высокое внимание к взгляду на проблему конфликтности именно с этого ракурса.

На данный момент существует определенная недостаточность эмпирических исследований взаимосвязи типа привязанности с психологическими особенностями человека, особенно в более поздних возрастах, начиная с подросткового. Поэтому исследование взаимосвязи конфликтности с типом привязанности к родителям в юношеском возрасте имеет высокую актуальность и значимость.

Теория привязанности возникла на пересечении психоаналитического и этнологического подхода. Как и в психоанализе, центральное место в ней занимают ранние отношения ребенка с близким взрослым. Именно опыт отношений с ма-



терью на первом году жизни порождает привязанность к ней, которая и определяет во многом дальнейший ход психического и личностного развития ребенка. Однако привязанность ребенка определяется не стремлением к удовольствию (например, пищевому), а, в первую очередь, необходимостью в защите и безопасности [5; 6].

Привязанность к родителям — это форма эмоциональной коммуникации, взаимодействия, общения с родителями, прежде всего, с матерью как наиболее близким лицом. Чувство привязанности формируется у человека в определенный период индивидуального развития и связано с общим эмоциональным развитием в семейных условиях с помощью взрослых людей, занимающих в жизни ребёнка значимое место.

На первом году жизни ребенка, в возрасте 7–9 месяцев у него формируется важнейшее личностное новообразование — явное предпочтение в отношении одного взрослого человека. Обычно на ранних этапах развития ребенка роль такого близкого взрослого отводится матери. Возникает эмоциональная установка по отношению к этому человеку, ведь младенец с готовностью реагирует на социальные раздражители и быстро включается в социальное взаимодействие. Это чувство между ребенком и взрослым принято называть привязанностью [5; 6].

Привязанность обладает несколькими важными функциями. Первостепенная функция привязанности — создание контекста, в котором взрослому будет легко заботиться о ребенке, а ребенку — принимать эту заботу.

На основе возникновения привязанности у ребенка формируется чувство доверия к миру и возможность полноценного взаимодействия с окружающей его

средой, что обеспечивает необходимую для всестороннего развития свободу действий ребенка. В этом заключается еще одна важная функция привязанности. На базе формирования у ребенка чувства привязанности мать становится для него образцом поведения и источником оценки происходящих вокруг событий. Ребенок учится у матери различным видам деятельности и способам поведения в различных ситуациях. Ребенок, зная, что о нем заботятся, что его принимают только за то, что он существует, находится в состоянии покоя и спокойно изучает окружающий его мир и себя самого.

Привязанность обеспечивает защиту от неблагоприятных воздействий среды и гарантирует физическую безопасность. Еще одна функция — эмоциональное ориентирование в окружающем мире. У ребенка складывается определенная система образов и представлений о внешнем, окружающем мире и о его собственной внутренней среде. Отношение взрослого к ребенку интериоризуется и формирует детское самосознание [5; 6].

В 1960-х и 70-х годах психологом Мэри Эйнсворт на основании наблюдения за поведением детей первого года жизни было выделено три типа привязанности: надежный, избегающий и тревожно-амбивалентный. Во взаимоотношении с другими людьми у людей с «надежным» типом привязанности выражены авторитарный и дружелюбный типы межличностных отношений. В свою очередь у людей с «избегающим» типом привязанности присутствует подозрительный и подчиняемый тип межличностных отношений. А у людей с «тревожно-амбивалентным» типом привязанности выражен показатель дружелюбия, они более ориентированы на принятие и социальное одобрение. При этом они не понимают, ка-

кую позицию занять — доминирующую, нейтральную или роль подчиненного. Это связано с их внутренней неустойчивостью, нестабильностью и тревогой за последствия [17; 21].

Сложившийся в детско-родительских отношениях паттерн привязанности продолжает играть важную роль в последующей жизни, не только определяя дальнейшие взаимоотношения с матерью, но и выступая в качестве опосредующего звена при построении любых других близких эмоциональных отношений (дружеских, супружеских, родительских) [20].

### Программа эмпирического исследования

**Целью исследования** являлось выявление взаимосвязи между типом привязанности и уровнем конфликтности у студентов.

В качестве **основной гипотезы исследования** выступило предположение о том, что существует значимая взаимосвязь между сформированным типом привязанности и уровнем конфликтности у студентов.

Основная гипотеза конкретизирована в **частной гипотезе**: у студентов с надежным типом привязанности уровень конфликтности ниже по сравнению со студентами с тревожно-амбивалентным и избегающим типами привязанности.

В эмпирическом исследовании приняли участие студенты МГППУ в возрасте от 19 до 21 года, всего 60 человек.

Для определения преобладающего типа привязанности в отношениях с одним из родителей был использован опросник М.В. Яремчук на привязанность к родителям [20]. В нашем исследовании мы изучали сформированный тип привязанности к одному из родителей — к матери.

Для оценки уровня конфликтности были выбраны две методики:

1) методика оценки уровня конфликтности (автор: В.И. Рогов), целью которой является выявление уровня конфликтности личности, максимально в данной методике можно набрать 32 балла, что будет говорить о низком уровне конфликтности, дружелюбии и тактичности в отношениях;

2) методика «Самооценка конфликтности» (автор: С.М.Емельянов), которая также позволяет определить уровень конфликтности, присущий человеку, и понять, как сам человек оценивает свои действия в той или иной ситуации.

### Анализ и обсуждение полученных результатов

В ходе исследования типа привязанности студентов к матери с помощью опросника М.В. Яремчук были получены результаты, представленные на рис. 1.

Как видно на рис. 1., 53% опрошенных имеют надежный тип привязанности, 30% — избегающий тип привязанности и 17% — составляют молодые люди с тревожным типом привязанности.

Далее мы измерили уровень конфликтности при помощи двух вышеуказанных методик. При переводе сырых баллов в три уровня выраженности конфликтности, результаты по обеим методикам совпали: студенты, оказавшиеся по методике В.И. Рогова с высоким уровнем конфликтности, получили аналогичный результат и по методике С.М. Емельянова. То же самое можно сказать и о студентах со средним и низким уровнем конфликтности.

## ТИПЫ ПРИВЯЗАННОСТИ

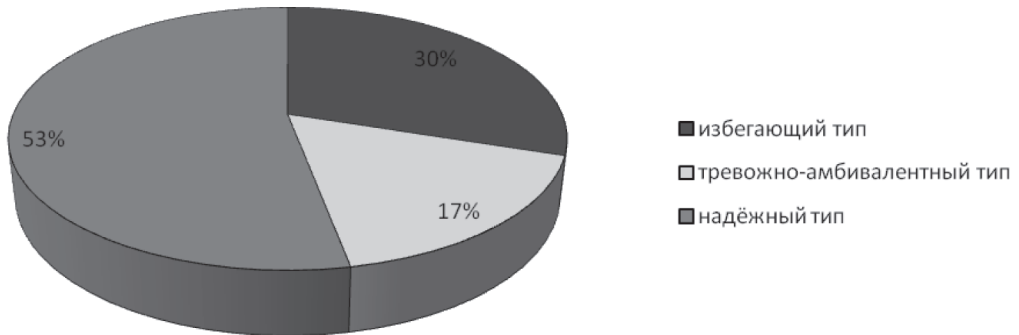


Рис. 1. Процентное распределение студентов по типам привязанности

ниями конфликтности. Результаты, подтверждённые по двум методикам, могут свидетельствовать о том, что полученные результаты надежны и могут быть использованы для проверки выдвинутой нами гипотезы.

Таким образом, мы получили распределение по уровням конфликтности, отраженное на рис. 2.

Для анализа взаимосвязи между уровнем конфликтности и типом привязанно-

сти мы подсчитали средние показатели по конфликтности по обоим методикам для каждого типа привязанности (табл. 1) Это позволило увидеть соотношение в исследуемой выборке по уровням конфликтности в каждом типе привязанности.

Методики отличаются в интерпретации набранных баллов: в методике на конфликтность В.И. Рогова чем больше набирается баллов, тем ниже уровень конфликтности. В методике С.М. Еме-

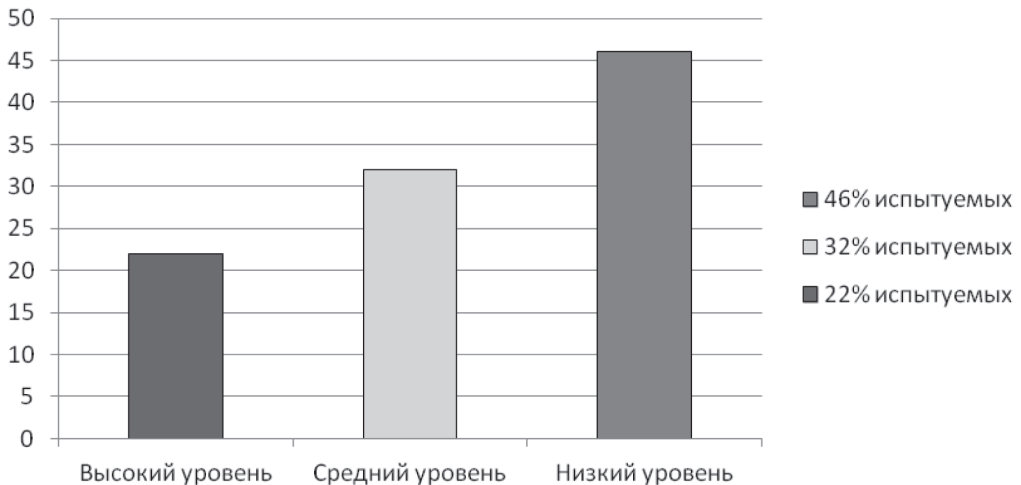


Рис. 2. Распределение студентов по уровню конфликтности.

Таблица 1

## Средние показатели конфликтности при разных типах привязанности

Тип привязанности	Средний балл конфликтности	
	Оценка уровня конфликтности (В.И. Рогов)	Самооценка конфликтности
Надёжный	21,6	52,1
Тревожный	15,6	69,2
Избегающий	19,2	57,1
	Min 0 баллов ( <i>конфликтный</i> ) Max 32 балла ( <i>неконфл.</i> )	Min 14 баллов ( <i>неконф.</i> ) Max 100 баллов ( <i>конф.</i> )

льянова — наоборот: более высокий балл свидетельствует о более высоком уровне конфликтности.

Показатели по методике В.И. Рогова, представленные в таблице 1, свидетельствуют о том, что у студентов с надежным типом привязанности по сравнению с двумя другими типами привязанности имеет место наиболее низкий уровень конфликтности (21,6 балла). Наиболее высокий уровень конфликтности, о чем свидетельствует самый низкий показатель в данной методике, наблюдается у респондентов с тревожно-амбивалентным типом привязанности (15,6 балла).

По результатам методики С.М. Емельянова была получена схожая картина: наиболее низкий уровень конфликтности, относительно двух других типов привязанности, наблюдается также у студентов с надежным типом привязанности (52,1 балла), а наиболее высокий — у группы с тревожно-амбивалентным типом (69,2 балла).

Мы также рассчитали процентное соотношение количества человек по каждому из трех уровней конфликтности для надежного, тревожно-амбивалентного и избегающего типов привязанности. Эти данные представлены на рисунке 3.

Количество студентов внутри каждого типа взято за 100%.

Среди людей с надежным типом привязанности чаще встречается низкий уровень конфликтности (50%). На втором месте — средний уровень (41%). И только 9% людей с надежным типом привязанности имеют высокий уровень конфликтности.

Люди с тревожным типом привязанности имеют склонность к высокому уровню конфликтности: среди студентов с тревожно-амбивалентным типом 60% опрошенных имеют высокий уровень конфликтности. Это — самая большая доля людей с высокой конфликтностью по всем трем типам привязанности, и этот процент высококонфликтных людей занимает первое место внутри самой группы с тревожным типом привязанности. На втором месте в группе студентов, имеющих тревожный тип привязанности (30%), находятся люди с низким уровнем конфликтности. Интересно, что в группе студентов с тревожным типом привязанности меньше всего людей со средним уровнем конфликтности — 10%.

В группе с избегающим типом привязанности наблюдается картина, похожая на распределение людей по уровню конфликтности с надежным типом

привязанности, только с немного измененными пропорциями: так же, как и в группе с надежным типом привязанности, 50% опрошенных имеют низкий уровень конфликтности, на втором месте (28%) — люди со средним уровнем конфликтности, и меньше всего (22%) имеют средний уровень.

Таким образом, можно констатировать, что группа студентов с надежным типом привязанности имеет самую оптимальную картину распределения: с самым минимальным количеством людей с высоким уровнем конфликтности. Группа студентов с тревожно-амбивалентным типом привязанности имеет своеобразную картину, отличную от двух других групп опрошенных — с самым высоким процентом высококонфликтных и самым низким процентом малоконфликтных людей.

Далее для изучения взаимосвязи между интересующими нас перемен-

ными был проведен анализ полученных результатов с применением статистических методов обработки данных при помощи программы «IBM SPSS Statistics 19.0». Исходя из характеристик выборки и типа используемых при подсчете данных, для анализа был выбран статистический критерий Хи — квадрат Пирсона.

На основе результатов, полученных при изучении типа привязанности к матери, мы разделили всех людей исследуемой выборки на три группы — в соответствии с преобладающим типом привязанности для каждого человека. Для дальнейшей обработки данных каждому типу привязанности было присвоено свое цифровое значение: «надежный» тип был обозначен «1», «избегающий» — «2» и «тревожный» — «3».

По результатам двух методик на выявление уровня конфликтности были

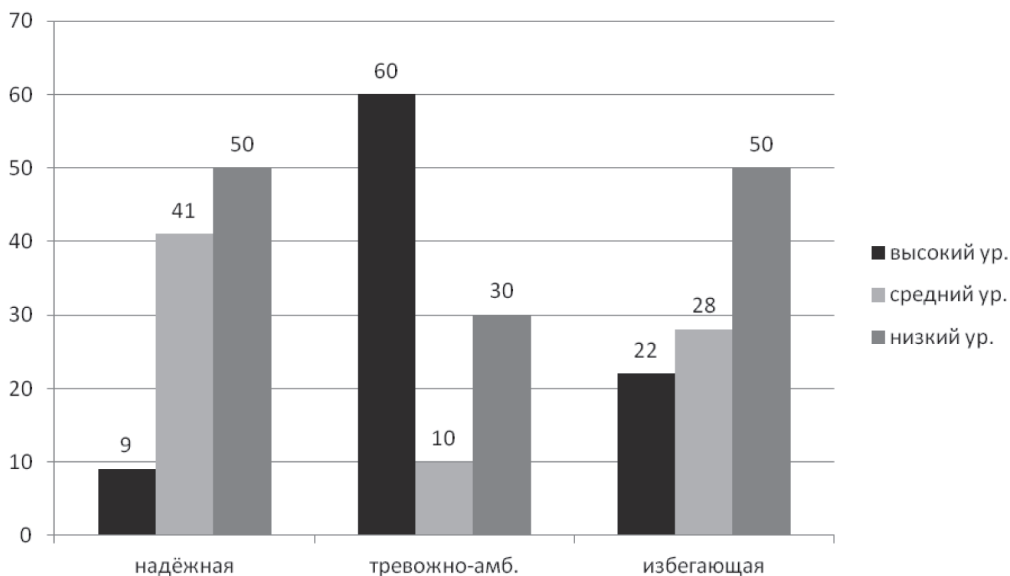


Рис. 3. Распределение студентов по уровням конфликтности в группах с разным типом привязанности

выделены три группы: студенты с низким уровнем конфликтности; студенты со средним уровнем конфликтности и студенты с высоким уровнем конфликтности. Эти три группы были перекодированы в номинальную трехбалльную шкалу так же, как и шкала по типам привязанности.

В результате проведенного анализа между типом привязанности и уровнем конфликтности была обнаружена значимая взаимосвязь (асимптотическая значимость имеет показатель 0,017,  $p < 0,05$ ).

Чтобы уточнить полученную взаимосвязь, мы использовали U-критерий Манна–Уитни, который позволяет выявлять различия в значении параметра между малыми выборками. Для обработки данных была использована программа «IBM SPSS Statistics 19.0».

Мы попарно измеряли значимость различий в уровне конфликтности меж-

ду группами респондентов с разными типами привязанности.

При подсчете различий в уровне конфликтности по методике В.И. Рогова (табл. 2) между студентами с надежным и с избегающим типами привязанности был получен показатель асимптотической значимости 0,098, что попадает в зону неопределенности ( $p < 0,1$ ), поэтому можно говорить только о наличии тенденции к принятию гипотезы о статистически значимых различиях в показателе конфликтности. Между показателями конфликтности по методике С.М. Емельянова у этих же двух групп студентов значимых различий выявлено не было.

Между студентами с надежным типом привязанности и тревожно-амбивалентным были получены значимые различия в уровне конфликтности по обоим использованным нами методикам: асимптотическая значимость при

Таблица 2

**Различия по уровню конфликтности (по методике В.И. Рогова) между группами студентов с надежным и избегающим типами привязанности по U-критерию Манна–Уитни**

	Типы привяз	N	Средний ранг	Сумма рангов
конфликтность	надежная	32	28,05	897,50
	избегающая	18	20,97	377,50
	Всего	50		

**Статистики критерия**

	конфликтность
Статистика U Манна–Уитни	206,500
Статистика W Уилкоксона	377,500
Z	-1,657
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,098

использовании результатов по методике (табл. 3), а по методике В.И. Рогова – С.М. Емельянова имеет показатель 0,019 0,39 (табл. 4),  $p < 0,05$ .

Таблица 3

**Различия по уровню конфликтности (по методике С.М. Емельянова) между группами студентов с надежным и тревожным типами привязанности по U-критерию Манна–Уитни**

	Типы привяз	N	Средний ранг	Сумма рангов
конфликтность	над	32	19,02	608,50
	трев	10	29,45	294,50
	Всего	42		

**Статистики критерия**

	конфликтность
Статистика U Манна–Уитни	80,500
Статистика W Уилкоксона	608,500
Z	-2,351
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,019

Таблица 4

**Различия по уровню конфликтности (по методике В.И. Рогова) между группами студентов с надежным и тревожным типами привязанности по U-критерию Манна–Уитни**

	Типы привяз	N	Средний ранг	Сумма рангов
конфликтность	над	32	23,67	757,50
	трев	10	14,55	145,50
	Всего	42		

**Статистики критерия**

	конфликтность
Статистика U Манна–Уитни	90,500
Статистика W Уилкоксона	145,500
Z	-2,064
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,039

Анализ результатов студентов с тревожным и избегающим типами привязанности показал отсутствие значимых различий в уровне конфликтности по методике В.И. Рогова, но наличие тенденции к принятию гипотезы о значимых различиях в данном показателе по методике С.М. Емельянова (асимптотическая значимость имеет показатель 0,092,  $p < 0,1$ ).

### Обсуждение полученных результатов

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о том, что студенты с надежным типом привязанности по сравнению с двумя другими группами имеют наиболее низкий показатель конфликтности, который является значимо более низким по сравнению со студентами с тревожно-амбивалентным типом привязанности, и позволяют говорить

только о тенденции в признании значимости различий со студентами с избегающим типом привязанности. Это можно считать подтверждением нашей частной гипотезы.

Студенты с тревожно-амбивалентным типом привязанности имеют значимо более высокие показатели конфликтности по сравнению со студентами с надежным типом и тенденцию к повышению уровня конфликтности по сравнению с группой с избегающим типом привязанности.

Интересным является полученный факт, состоящий в том, что тревожно-амбивалентный тип привязанности, а не избегающий, связан с наибольшим повышением уровня конфликтности. Избегающий тип привязанности можно понимать как свидетельство наиболее высокого отрыва ребенка от влияния родительского воспитания, более низкой эмоциональной связи, определенного дефицита общения. Поэтому, принимая во внимание, что наи-

Таблица 5

**Различия по уровню конфликтности (по методике С.М. Емельянова) между группами студентов с избегающим и тревожным типами привязанности по U-критерию Манна–Уитни**

	Типы привяз	N	Средний ранг	Сумма рангов
конфликтность	трев	10	18,00	180,00
	изб	18	12,56	226,00
	Всего	28		

### Статистики критерия

	конфликтность
Статистика U Манна–Уитни	55,000
Статистика W Уилкоксона	226,000
Z	-1,683
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,092



более деструктивное влияние на поведение ребенка оказывает пренебрегающий (индифферентный) стиль воспитания [7; 13], логично было бы предположить, что конфликтность, как определенная неумелость общения, в большей степени будет наблюдаться именно у людей с избегающим типом привязанности, являющимся наименее социализированным [17]. Однако размещение испытуемых с избегающим типом привязанности в средней позиции по уровню конфликтности относительно двух других типов, характеризующихся более тесным контактом с родителями, заставляет иначе взглянуть на путь формирования этой особенности человека. На более низкие показатели конфликтности у надежного типа привязанности можно интерпретировать как свидетельство положительного влияния близкого общения ребенка с родителями, которое ведет к снижению конфликтности. При этом более высокий уровень конфликтности у людей с тревожным типом по сравнению с людьми с избегающим типом приводит, наоборот, к предположению об усилении конфликтности при более интенсивном взаимодействии ребенка с родителями. Таким образом, крайние позиции по уровню конфликтности у представителей надежного и тревожно-амбивалентного типов привязанности могут говорить о неоднозначности влияния общения родителей с ребенком: в зависимости от особенностей этого общения оно может или снижать,

или повышать уровень конфликтности. Получается, что родитель может отрицательно влиять на развитие ребенка, и даже более отстраненная его позиция иногда может быть предпочтительней. Противоречивость и неустойчивость во взаимоотношениях родителя с ребенком дает больший толчок в формировании тревожности и, как следствие, конфликтности даже по сравнению с определенным дистанцированием в этих отношениях.

## Выводы

На основании результатов проведенного исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. Студенты с надежным типом привязанности к матери имеют более низкий показатель конфликтности по сравнению со студентами с другими типами привязанности, что является подтверждением выдвинутой частной гипотезы.

2. У студентов с тревожно-амбивалентным типом привязанности уровень конфликтности по сравнению со студентами с надежным и избегающим типами привязанности выше, что можно связать с повышенной внутренней тревожностью и нестабильностью.

3. В ходе эмпирического исследования подтвердилась основная гипотеза о том, что существует взаимосвязь между типом привязанности и уровнем конфликтности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Анциутов А.Я., Баклановский С.В.* Конфликтология в схемах и комментариях: Учебное пособие, 2-е издание, переработанное. Серия «Учебное пособие». СПб.: Питер, 2009. 304 с.
2. *Анциутов А. Я., Шитилов А.И.* Конфликтология. М.: ЮНИТИ, 2000. 551 с.
3. *Анциутов А.Я., Мальшиев А.А.* Введение в конфликтологию. Как предупреждать и разрешать межличностные конфликты. Ужгород: МАУП, 1995. 101с.

4. *Берон Р. Ричардсон Д.* Агрессия. СПб.: Питер, 2001. 352 с.
5. *Боулби Дж.* Привязанность. М., 2003. 480 с.
6. *Боулби Дж.* Создание и разрушение эмоциональных связей. М., 2004. 232 с.
7. *Головей Л.А., Василенко В.Е., Савеньшева С.С.* Структура семьи и семейное воспитание как факторы развития личности дошкольника // Социальная психология и общество. 2016. Том 7. № 2. С. 5–18. doi:10.17759/sps.2016070201
8. *Ершов А.А.* Личность и коллектив: Межличностные конфликты в коллективе и их разрешение. Л.: Наука, 1976. 174 с.
9. *Зазыкин В.Г., Зайцева Е.В.* Конфликтная личность в конфликтном противоборстве. М.: Владос, 1998. 120 с.
10. *Ильин Е.П.* Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2011. 576 с.
11. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
12. *Козырев Г.И.* Введение в конфликтологию. М.: Владос, 2001. 176 с.
13. *Крайг Г., Бокум Д.* Психология развития. СПб.; М.; Харьков: Питер, 2012. 940 с.
14. *Крогиус Н.В.* Личность в конфликте. Саратов: Издательство Саратовского Университета, 1976. 303 с.
15. *Кузьмишина Т.Л., Мелентьева Е.В.* Проблема детско-родительского взаимодействия в современных зарубежных исследованиях [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 3. С. 16–26. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n3/72697.shtml> (дата обращения: 03.02.2016)
16. *Мохова С.Б., Неврюев А.Н.* Некоторые личностные особенности конфликтного поведения студентов-психологов на ранних этапах (I-III курс) обучения в вузе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. № 1. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n1/50240.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50240.shtml) (дата обращения: 03.02.2016)
17. *Сытько М.В.* Эмоциональная привязанность в структуре значимых отношений личности // Молодой ученый. 2011. № 11. Т. 2. С. 119–122.
18. *Пузыревич Н.Л.* Развитие подростков с рискованным поведением в семье // Социальная психология и общество. 2014. Том 5. № 1. С. 108–114.
19. *Уткин Э.А.* Конфликтология: теория и практика. М.: Тандем, 2000. 272 с.
20. *Яремчук М.В.* Особенности привязанности в детско-родительских отношениях и отношениях любви у старших подростков // Психологическая наука и образование. 2005. № 3. С. 86–94.
21. *Ainsworth M.D.S.* Infant-mother attachment // Am. Psychol. 1979. V. 347. P. 932–937.

## The relationship between the type of attachment and the level of conflict in students

**T.A. KRASSILO\***,  
MSUPE, Moscow, Russia *t-krassilo@rambler.ru*

**E.A. KEZHVATOVA\*\***,  
MSUPE, Moscow, Russia, *katrinkakejvatova@rambler.ru*

*The article presents the results of research aimed studying connections between level of conflict and type of the students' attachment to mother. The study involved 60 students of MSUPE in the age from 19 to 21. There were used two methods for studying the level of conflict: the method for assessing the level of conflict (V.I. Rogov) and self-assessment of conflict (S.M. Emelianov). The type of attachment was investigated using a questionnaire on attachment to parents (M.V. Yaremchuk). Based on the results obtained it's possible to conclude about connections between the type of attachment and the level of conflict. Significant differences were obtained between the level of students' conflict with an anxious-ambivalent type and the reliable type of attachment. Students with a reliable type of attachment have a lower level of conflictability compared to students who have other types of attachment. The highest level of conflict was obtained in students with an anxious-ambivalent attachment type.*

**Keywords:** *conflictness, attachment, reliable type of attachment, anxious-ambivalent attachment type, avoiding attachment type.*

### REFERENCES

1. Antsupov A.Ya., Baklanovskii S.V. Konfliktologiya v skhemakh i komentariyakh: Uchebnoe posobie, 2-e izdanie, pererabotannoe. Seriya «Uchebnoe posobie» [Conflict in schemes and comments]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 304 p.
2. Antsupov A.Ya., Shipilov A.I. Konfliktologiya [Conflictology]. Moscow: YuNITI, 2000. 551 p.

#### For citation:

Krassilo T.A., Kezhvatova E.A. The relationship between the type of attachment and the level of conflict in students. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2017. Vol. 8, no. 2, pp. 85–100. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2017080206

\* *Krassilo Tatyana A.* — assistant professor at the Chair of Social Psychology of Development, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *t-krassilo@rambler.ru*

\*\* *Kezhvatova Ekaterina A.* — MA student, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *katrinkakejvatova@rambler.ru*

3. Antsupov A.Ya., Malyshev A.A. Vvedenie v konfliktologiyu. Kak preduprezhdat' i razreshat' mezhlichnostnye konflikty [Introduction to conflictology. How to prevent and resolve interpersonal conflicts]. Uzhgorod: MAUP, 1995. 101p.
4. Beron R. Richardson D. Agressiya [Aggression]. Saint-Petersburg: Piter, 2001. 352 p.
5. Boulbi Dzh. Privyazannost' [Attachment]. Moscow: 2003. 480 p.
6. Boulbi Dzh. Sozdanie i razrushenie emotsional'nykh svyazei [Creation and destruction of emotional ties]. Moscow, 2004. 232 p.
7. Golovei L.A., Vasilenko V.E., Savenysheva S.S. Struktura sem'i i semeinoe vospitanie kak faktory razvitiya lichnosti doshkol'nika. [Family structure and family education as factors in the development of the preschooler's personality]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social psychology and society]*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 5–18. doi:10.17759/sps.2016070201
8. Ershov A.A. Lichnost' i kollektiv: Mezhlichnostnye konflikty v kollektive i ikh razreshenie [Personality and Team: Interpersonal Conflicts In the team and their permission]. Leningrad: Nauka, 1976. 174 p.
9. Zazykin V.G., Zaitseva E.V. Konfliktnaya lichnost' v konfliktnom protivoborstve [Conflict personality in the conflict confrontation]. Moscow: Vldos, 1998. 120 p.
10. Il'in E.P. Psikhologiya obshcheniya i mezhlichnostnykh otnoshenii [Psychology of communication and interpersonal relations]. Saint-Petersburg: Piter, 2011. 576 p.
11. Il'in E.P. Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings]. Saint-Petersburg: Piter, 2001. 752 p.
12. Kozyrev G.I. Vvedenie v konfliktologiyu [Introduction to conflictology]. Moscow: Vldos, 2001. 176 p.
13. Kraig G., Bokum D. Psikhologiya razvitiya [Developmental psychology]. Saint-Petersburg; Moscow; Khar'kov: Piter, 2012. 940 p.
14. Krogius N.V. Lichnost' v konflikte. [Personality in conflict]. Saratov: Publ. Saratovskogo Universiteta, 1976. 303 p.
15. Kuz'mishina T.L., Melent'eva E.V. Problema detsko-roditel'skogo vzaimodeistviya v sovremennykh zarubezhnykh issledovaniyakh [Elektronnyi resurs] [The problem of child-parent interaction in contemporary foreign studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2014. Vol. 3, no. 3, pp. 16–26. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n3/72697.shtml> (Accessed: 03.02.2016)
16. Mokhova S.B., Nevryuev A.N. Nekotorye lichnostnye osobennosti konfliktного povedeniya studentov-psikhologov na rannikh etapakh (I-III kurs) obucheniya v vuze [Elektronnyi resurs] [Some personal characteristics of the conflict behavior of students-psychologists in the early stages (I-III course) of education in the university]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. [Psychological science and education psyedu.ru]*, 2012, no. 1. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n1/50240.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50240.shtml) (Accessed: 03.02.2016)
17. Syt'ko M.V. Emotsional'naya privyazannost' v strukture znachimykh otnoshenii lichnosti [Emotional attachment in the structure of significant personal relationships]. *Molodoi uchenyi [The young scientist]*, 2011, no. 11, T. 2, pp. 119–122.

18. Puzyrevich N.L. Razvitie podrostkov s riskovannym povedeniem v sem'e [Development of adolescents with risky behavior in the family]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2014. Vol. 5, no. 1, pp. 108–114.
19. Utkin E.A. Konfliktologiya: teoriya i praktika [Conflictology: theory and practice]. Moscow: Tandem, 2000. 272 p.
20. Yaremchuk M.V. Osobennosti privyazannosti v detsko-roditel'skikh otnosheniyakh i otnosheniyakh lyubvi u starshikh podrostkov [Peculiarities of attachment in child-parent relations and love relationships in older teens]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2005, no. 3, pp. 86–94.
21. Ainsworth M.D.S. Infant-mother attachment. *Am. Psychol.* 1979. V. 347. pp. 932 – 937.

## The impact of perception of consistency and inconsistency in parenting style on pro-social motives of adolescents

R. KARMAKAR\*,

*Amity University, New Town, Kolkata, India, rk\_r80@rediffmail.com*

*Adolescence is the most dynamic and eventful period of human development. During this crucial period of life, adolescents encounter challenges in life and constantly adapting to the relationship dynamics with friends, family, school and society. There is tendency of adolescents to engage in antisocial or pro-social behaviour. Adolescents' relationship with parents and guardian significantly influence their antisocial and prosocial behavior. Pro-social behavior is defined as a behavior that is primarily aimed at benefiting others. Some pro-social behaviour is extrinsically motivated whereas some are intrinsically motivated. The present study investigated the nature of prosocial behaviour among adolescents and impact of consistency and inconsistency of parenting style on prosocial behaviour. A group of 610 adolescents (310 boys and 300 girls) aged between 16–18 years (mean = 17.07 and standard deviation = 1.02) was selected for the present study. Pro-social Motivation Questionnaire and Parental Authority Questionnaire were used to measure pro-social motive and parenting style, respectively. The results indicate that adolescents generally show higher level of intrinsic pro-social motive. Adolescent girls prefer to display internalised and empathetic pro-social motives whereas adolescent boys tend to gain others' approval by displaying heroic activities. Consistency in parenting style facilitates intrinsic pro-social motive only when both parents are authoritative in nature. The result interestingly reveals that inconsistent parenting style is not always bad. Authoritative and permissive dyad facilitates intrinsic pro-social motive among adolescents. Implications for parental socialisation in families and pro-social motive among adolescents are discussed.*

**Keywords:** *Adolescents, Consistent parenting style, Extrinsic Pro-social Motive, Inconsistent parenting style, Intrinsic Pro-social motive.*

**Для цитаты:**

Karmakar R. The impact of perception of consistency and inconsistency in parenting style on pro-social motives of adolescents. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2017. Vol. 8, no. 2, pp. 101–115. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2017080207

\* *Karmakar Rita* — Ph. D (Applied Psychology), Assistant Professor (Grade II), Amity University, New Town, Kolkata, India, rk\_r80@rediffmail.com

## INTRODUCTION

Adolescence is the formative stage of life for establishing values and cultural orientations (Erikson, 1968; Rohan, Zanna, 1996). Alper (Vander, 1987) suggested that through cognitive moral development, adolescents build up internalized standards for behaviour. These internalized standards of behaviour guide them to act in certain ways. Researchers believe that socialisation and relationship with parents significantly influence in creating constructive and positive behaviors among adolescents (Barnes, Hoffman, Welte, 2006). Pro-social behaviour is one of them. Pro-social behavior is defined as a behavior that is primarily aimed at benefiting others (Carlo, Ronadall, 2002; Eisenberg, Fabes, 1998). Some pro-social behaviour is extrinsically motivated whereas some are intrinsically motivated. Extrinsic pro-social behaviour is motivated by a desire to gain the approval and respect of others and increase one's self-worth in the eye's of others. Intrinsic pro-social behaviour is motivated by empathy and internalized norms/principles consistent with helping others. Boehnke, Silbereisen, Eisenberg, Reykowski, and Palmonari (1989) identified six motives, which operate in pro-social behavior. These six motives are hedonism, conformity, self-interest, other's-orientation, task-orientation and empathy. From the above motives, task-oriented, other's-oriented, and empathy motives show intrinsic motives, and the rest indicate extrinsic motives.

Bronfenbrenner (1994) emphasized the importance of various levels of environment that influence individual growth and behavior. Mainly, he focused on micro system that influences children largely. Micro system includes the immediate surroundings of the child such as family. Parents as a primary socialisation agents are critical in the

development of pro-social predisposition among children and adolescents. Socialisation theorists witnessed the way in which parents play an important role in promoting and fostering pro-social behaviors among children and adolescents (Bandura, 1986; Hoffman, 2000; Staub, 1979). Researchers determined that the styles used by parents in rearing children have an effect on the children's development of pro-social behavior (Lam, 2012).

Developmental scholars have built up quite large knowledge base concerning two major dimensions of parenting styles: responsiveness and demandingness (Barber, Stolz, Olsen, 2005; Baumrind, 1991). Responsiveness can be defined as the presence of positive affects, and support in parent-child relationships. Demandingness refers to the degree of strictness, behavioral rules, and expectations imposed on children by parents. The combination of these two dimensions results in the formation of four parenting styles: authoritarian (high on demandingness and low on responsiveness), authoritative (high on both responsiveness and demandingness), permissiveness (high on responsiveness and low on demandingness) and neglectful (low on both responsiveness and demandingness).

There is clear agreement as to the importance of maternal warmth on the adolescent's overall development. A positive relation between maternal warmth/ support or sensitivity and children's and adolescents' altruistic and pro-social responding was obtained (Asbury, Dunn, Pike, Plomin, 2003; Bryant, Crockenberg, 1980; Deater-Deckard, Dunn, O'Connor, Davies, Golding, 2001). Researchers have indicated negative relationship between punitive techniques of discipline used by parents and children's altruistic / pro-social behaviour (Asbury, Dunn, Pike, Plomin, 2003; Bar-Tal, Nadler,

Blechman, 1980; Dlugokinski, Firestone, 1974; Krevans, Gibbs, 1996). Research in the field of parenting style has often focused on the effect of the mother's style, or has considered the average score from both parents. In the first case, it is assumed that the father's style is either similar to the mother's; in the second case, the attitudes of mothers and fathers are diluted into the single score. Studies that do consider both parents (Mestre, Samper, Frías, 2004; McNally, Eisenberg, Harris, 1991) have shown differences in how the child qualifies his or her relationship with the father and with the mother. In light of these differences, identifying inconsistencies in parenting styles has arisen as a complementary line of research in this area (Dwairy, 2008; Lengua, 2006). Winsler, Madigan, and Aquilino (2005) indicated that inter-parental agreement on child-rearing practices is becoming more important in the research on child development. Maccoby and Martin (1983) confirmed that applying an authoritative parenting style results in positive outcomes in children (Winsler et al., 2005). Simons and Conger (2007) indicated that if both parents develop authoritative style, its beneficial effects are multiplied. By contrast, some authors have investigated whether the presence of only one authoritative parent can have beneficial effects on the children. If this is so, there would be a buffering effect when at least one of the parents shows an authoritative style (Fletcher, Steinberg, Sellers, 1999; Simons, Conger, 2007). The benefit of at least one parent with an authoritative style is another aspect that converges with and qualifies the analysis of consistency and inconsistency between the two parenting styles.

In this line, Ryan, Martin and Brooks-Gunn (2006) suggested that there is a benefit in the cognitive development of small

children when both parents, or at least one of them, displays a support-based style. Oliva, Parra, and Arranz (2008) affirmed that higher rates of psychosocial adjustment in adolescents are seen when both parents are perceived as authoritative, followed by the group where at least one of the parents displays authoritative style. According to these authors, even though disciplinary inconsistency is considered to be a source of negative repercussions on children, the benefits of having at least one authoritative parent seem to exceed the negative effects that arise from lack of agreement. In addition to this general confirmation, certain qualifying statements have been made. For example, Hoeve, Dubas, Gerris, Van der Laan and Smeenk (2011) showed that the presence of at least one authoritative parent diminishes the frequency of the adolescent child becoming involved in delinquent acts, regardless of the other parent's style. In addition, when one parent exhibits a neglectful style, the child's level of delinquency depends on the style exhibited by the other parent. It seems logical to think that the effect of having one authoritative parent would not be equal in all the cases; instead, it would depend on the parenting style of the other parent. Consequently, it seems clear that the parenting styles of both parents must be investigated (Torrente, Vazsonyi, 2008) in order to understand whether consistency always facilitates child's development or sometimes inconsistency in parenting style can compensate or accentuate child's development.

Research in this sphere seeks to analyze possible inconsistencies between the parenting styles of mother and father, putting forward a general hypothesis that, consistency in parenting style is always beneficial regardless of the predominant style and inconsistencies will be harmful (Berkien,



Louwerse, Verhulst, Van der Ende, 2012; Lengua, Kovacs, 2005; Tildesley, Andrews, 2008). Nonetheless, the effect of parenting style dimension specific consistency and inconsistency on adolescent's pro-social motive has not yet explored. Exploring dimension specific consistency as well as inconsistency in parenting style is equally important especially for adolescents because it not only provides us an insight on differential effect on dimension specific consistency but also helps us to get an overview on how dimension specific inconsistency works. Inconsistency in parenting style is inevitable and unavoidable. So it is utmost important to know the effect of dimension specific inconsistency in parenting style.

This study sets two fold objectives. The first objective is to examine the nature of self-reported perception of pro-social motives of adolescents. The second objective is to analyze whether consistency (parenting styles concur) or inconsistency (parenting styles differ) in perceived parenting styles influence the pro-social motive of adolescents.

## METHOD

### Participants:

The sample was composed of 610 adolescents (310 boys and 300 girls) aged between 16-18 years (mean = 17.07 and standard deviation = 1.02). Adolescents were drawn from nine different schools (five coeducation, two boys' and two girls') of Kolkata of West Bengal in India. A stratified random sampling method was used for the selection of boys and girls. Simple random sampling without replacement (SRSWOR) method was used for selecting students from each stratum (boys and girls). Most of the students were from middle-socio economic status.

### Measures:

The following measures were used in this study:

- **Personal Data sheet:** Certain personal information about respondents included in the sample of research is useful and important for research. Here also, for collecting such important information, personal data sheet was prepared. With the help of this personal data sheet, the information about age, gender, total monthly income of family and nature of the school were collected.

- **Pro-social Motivation Questionnaire (PSMQ):** – This was originally developed by Silberstein, Boehnke, and Reykowsky (1986). It consists of 24 story situations in which there is an opportunity for pro-social action. In half of these situations, the subjects are described as having helped, in the other 12 scenarios, the subjects refrained from helping. In this study, the researcher considered the 12 scenarios, which are leading to helping. Subjects rated each scenario on a five-point scale ranging from “not at all = 0; probably not = 1; perhaps = 2; most probably = 3; and quite surely = 4”. The ratings of subjects on all the 12 scenarios were added for each of the six motives (or scales) and hence scores were recorded for each of the following sub-scales:

- ◆ Hedonism
- ◆ Self-Orientation
- ◆ Conformity
- ◆ Task-orientation
- ◆ Other's-orientation
- ◆ Empathy

Thus, the score of one sub scale ranges from 0 to 48. However, the values of the subscale could not be added together to get the extrinsic (hedonism, self-orientation and conformity) and the intrinsic (task-oriented, other's-oriented, and empathy) pro-social motive score of a subject, because

all these subclass have not equal strengths to predict the intrinsic or extrinsic motives. The Cronbach's alphas for hedonism, self-orientation, conformity, task-orientation, other's-orientation and empathy motive subscales for the present study were calculated and found to be 0.73, 0.77, 0.74, 0.75, 0.78 and 0.75, respectively.

• **Parental Authority Questionnaire (PAQ):** It was developed by Lemar (2005) to measure the parenting style as perceived by adolescents. The scale was based on the scale developed by Buri (1991), which adopted three parenting styles of Baumrind (1966). The PAQ scale consists of 21 items. There are four response options for each question. The Cronbach's alphas for authoritarian, authoritative and permissive parenting style subscales for the present study were calculated and were found to be 0.75, 0.72 and 0.76, respectively.

## RESULTS

To study the first objective, means and standard deviations of different dimensions of pro-social motive of adolescents were calculated. The means and standard deviations

of pro-social motive subscales are presented in Table 1.

Table 1 displays that adolescents reported empathy as commonly observed type of pro-social motive followed by other's-oriented, task-oriented, self-interest, conformity and hedonistic motive.

Independent sample t-test was conducted to examine gender differences in different types of pro-social motive and is presented in Table 2.

Table 2 depicts that there was statistically significant mean difference in conformity ( $t = 5.70, p < 0.05$ ), other's-oriented ( $t = 4.74, p < 0.05$ ) and empathy ( $t = 3.73, p < 0.05$ ) motive between boys and girls. Girls scored higher on other's-oriented and empathy motive of pro-social behavior than boys. In contrast, boys scored significantly higher on conformity than girls.

Independent sample t-tests were calculated to analyze the difference in different dimensions of pro-social motives with respect to the perception of parenting style consistency (father and mother exhibit the same parenting style) and inconsistency (father and mother exhibit different parenting styles) and the results are presented in Table 3.

Table 1

### Descriptive statistics of Pro-social motives of adolescents

Dimensions	N	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation (SD)
Hedonistic	610	0	48	18.62	8.51
Conformity	610	0	48	22.31	9.92
Self-interest	610	0	48	22.42	7.54
Task-oriented	610	0	48	28.36	7.34
Other's-oriented	610	0	48	35.76	8.45
Empathy	610	0	48	38.33	9.01

Table 2  
Mean, SD and t-value of different dimensions of pro-social motive by gender

Dimensions	Gender	N	Mean	SD	t-value
Hedonistic	Boys	310	18.62	9.51	1.31
	Girls	300	17.72	7.31	
Conformity	Boys	310	25.65	9.92	5.70**
	Girls	300	21.31	8.85	
Self-interest	Boys	310	24.42	9.54	1.25
	Girls	300	23.54	7.71	
Task-oriented	Boys	310	28.74	8.86	0.40
	Girls	300	29.01	7.91	
Other's-oriented	Boys	310	33.54	8.91	4.74**
	Girls	300	36.71	7.53	
Empathy	Boys	310	36.85	7.27	3.73**
	Girls	300	39.01	7.01	

Note: \*\* Significant at 0.01 level

Table 3  
Mean, SDs (in parentheses) and t-values in different dimensions of pro-social motive by consistent and inconsistent parenting style

Dimensions of pro-social motive	Perceived parenting style				t- value
	Consistent parenting style (N= 406)		Inconsistent parenting style (N= 204)		
	Mean	SD	Mean	SD	
Hedonistic	18.34	9.42	19.56	9.65	1.49
Conformity	22.00	10.49	23.71	10.78	1.88
Self-interest	21.38	11.76	22.73	9.98	1.40
Task-oriented	28.68	10.01	27.01	10.72	1.89
Other's-oriented	33.61	9.71	31.96	11.58	1.85
Empathy	38.13	11.92	36.82	12.76	1.25

The differences in different dimensions of pro-social motive observed between consistent and inconsistent situations, however, none of these differences was found to be significant. The closer scrutiny reveals that adolescents who perceived a consistent parenting style between mothers and fathers showed a bit higher levels of intrinsic pro-social motives than adolescents who attributed inconsistent parenting styles to parents. The opposite trend is evident in case of extrinsic pro-social motives.

In the Table 3, parenting style consistency was measured if father and mother exhibit the same parenting style, that means all authoritarian –authoritarian dyad, authoritative – authoritative dyad and permissive – permissive dyad are included in the consistency category. Next, we examine the difference in different dimensions of pro-social motives due to perception of parental style consistency with respect to a specific

parenting style. Thus, we determine the differential effect of authoritarian – authoritarian dyad, authoritative – authoritative dyad, and permissive – permissive dyad on different dimensions of pro-social motive instead of combining consistency across all parenting styles and the results are presented in Table 4.

Table 4 indicates statistically significant differences in every dimension of pro-social motive as a function of consistency in a specific dimension of parenting style. A post-hoc comparisons using Tukey's HSD (honest significant difference) test revealed that adolescents who perceived consistent authoritarian style of parents scored significantly higher on extrinsic pro-social motive dimension than adolescents raised in any other family type. Adolescents from consistent authoritative families scored significantly higher on intrinsic pro-social motives than adolescents from consistent permissive and authoritarian families.

Table 4

**Mean, SDs (in parentheses) and F-values in different dimensions of pro-social motive in families with consistent parenting style**

Dimensions of pro-social motive	Perceived parenting style			F-Value
	AN-AN dyad (N=115)	AV-AV dyad (N=191)	PM-PM dyad (N=100)	
Hedonistic	28.87 (5.52) <sup>a</sup>	17.38 (10.98) <sup>b</sup>	20.03 (9.78) <sup>b</sup>	54.44**
Conformity	27.72 (7.31) <sup>a</sup>	17.76 (10.72) <sup>b</sup>	18.71 (9.87) <sup>b</sup>	41.34**
Self-interest	26.94 (5.45) <sup>a</sup>	18.01 (9.87) <sup>b</sup>	18.53 (10.80) <sup>b</sup>	38.14**
Task-oriented	19.45 (8.71) <sup>a</sup>	24.32 (10.62) <sup>b</sup>	21.26 (10.22) <sup>a</sup>	9.06**
Other's-oriented	19.13 (7.41) <sup>a</sup>	32.54 (10.96) <sup>b</sup>	26.47 (9.30) <sup>c</sup>	69.52**
Empathy	20.17 (8.67) <sup>a</sup>	40.34 (10.81) <sup>b</sup>	30.02 (9.56) <sup>c</sup>	150.63**

Note. AN-AN = Authoritarian- Authoritarian, AV-AV= Authoritative-Authoritative and PM-PM= Permissive-Permissive

\*\* Significant at 0.01 level

Differences are statistically significant when the superscripts differ from each other

Table 5

**Mean, SDs (in parentheses) and F-values in different dimensions of pro-social motive in families with inconsistent parenting style**

Dimensions of pro-social motive	Perceived parenting style						F-values
	AN-AV (N=30)	AV-AN (N=32)	AV-PM (N=40)	PM-AV (N=35)	AN-PM (N=31)	PM-AN (N=36)	
Hedonistic	28.87 <sup>a</sup> (10.91)	27.32 <sup>a</sup> (9.33)	18.91 <sup>b</sup> (9.67)	19.55 <sup>b</sup> (8.96)	28.76 <sup>a</sup> (10.44)	27.28 <sup>a</sup> (9.63)	7.82**
Conformity	27.44 <sup>a</sup> (9.31)	28.01 <sup>a</sup> (11.27)	18.26 <sup>b</sup> (7.29)	19.71 <sup>b</sup> (9.10)	27.90 <sup>a</sup> (9.11)	28.54 <sup>a</sup> (10.26)	8.94**
Self-interest	28.35 <sup>a</sup> (9.01)	27.82 <sup>a</sup> (9.38)	17.56 <sup>b</sup> (9.32)	18.66 <sup>b</sup> (10.21)	28.38 <sup>a</sup> (9.12)	27.76 <sup>a</sup> (8.96)	10.89**
Task-oriented	18.57 <sup>a</sup> (10.21)	19.02 <sup>a</sup> (8.02)	30.01 <sup>b</sup> (9.22)	29.45 <sup>b</sup> (9.11)	19.31 <sup>a</sup> (9.71)	19.43 <sup>a</sup> (9.56)	12.44**
Other's-oriented	18.76 <sup>a</sup> (8.90)	19.65 <sup>a</sup> (9.65)	33.76 <sup>b</sup> (9.01)	34.81 <sup>b</sup> (9.18)	19.00 <sup>a</sup> (8.54)	19.45 <sup>a</sup> (9.21)	25.96**
Empathy	18.44 <sup>a</sup> (9.08)	19.93 <sup>a</sup> (8.27)	38.72 <sup>b</sup> (8.38)	39.54 <sup>b</sup> (9.10)	17.90 <sup>a</sup> (8.21)	18.02 <sup>a</sup> (9.17)	52.97**

Note. AN= Authoritarian, AV= Authoritative and PM= Permissive

\*\* Significant at 0.01 level

Differences are statistically significant when the superscripts differ from each other

In order to analyze the differences in different dimensions of pro-social motive seen in different combination of inconsistent parenting styles, a final analysis was performed in which all possible combinations of inconsistent parenting style were included. There were six levels of this variable, indicated by the perceived maternal style followed by perceived paternal style. The results are presented in Table 5.

Analysis of variance (ANOVA) in Table 5 depicts that there are statistically significant differences in the dimensions of pro-social motive of adolescents who perceived inconsistent parenting style. A post-hoc comparisons using Tukey HSD test suggested that differences were statistically significant among adolescents from homes

where the combination of parenting style is authoritative and permissive compared to adolescents raised in either permissive-authoritarian or authoritarian-authoritative parents. Adolescents raised in families where either mothers are authoritative and fathers are permissive or vice versa, scored significantly higher on all dimensions of intrinsic pro-social motive than adolescents belong to any other family type. The reverse trend is evident in case of all extrinsic dimensions pro-social motive.

## DISCUSSION

The present study reveals the nature of pro-social motive of adolescents. Findings

suggest that intrinsic pro-social motive such as empathy, other's-orientation and task orientation are mostly common among adolescents compared to extrinsic pro-social motive such as hedonism, conformity and self-orientation. This result is supported by the findings of Boehnke et al. (1989) which stated intrinsic (e.g., internalized or other-oriented, empathy) motives for pro-social behavior appear to be relatively high during adolescence. The possible explanation for this is that adolescents live up to the internalized principles of pro-social motive rather than simply displaying pro-social behaviour for gaining approval and compliance with external authority.

The study shows that adolescent girls are significantly higher on empathy and other's-orientation dimension than boys. This finding is partially favoured by previous researches (Carlo & Rondall, 2002; Eisenberg, Carlo, Murphy, & Van Court, 1995) which stated that in early adolescence, girls sometimes expressed higher level of empathy and other's-oriented mode of pro-social motive than boys. In countries like India, girls are encouraged to engage more in household activities to serve other members of the family, share their belongings with others and empathize them when necessary more often than boys. These may be a factor for girls for engaging in voluntary helping act motivated by concern for the need and welfare of others (i.e., altruism and empathy). Adolescent boys are found to be significantly higher on conformity compared to girls. This finding is in a similar direction of the results of Carlo, Roesch, and Koller (1999) which stated that adolescent boys are more concerned with gaining conformity while helping others and performing some heroic actions.

The second objective of this study was to analyze whether consistency or inconsis-

tency in perceived parenting styles influence the pro-social motive of adolescents in the most pertinent settings of their life. Intriguingly, the overall consistency (irrespective of a particular parenting style) and inconsistency does not create any significant differences in different dimensions of pro-social motive. This may be due to the fact that the consistency category includes the combination of same parenting style which may include two authoritarian parents or two permissive parents or two authoritative parents. The consistency category which includes combination of two authoritarian parents may have negative impact on pro-social motive, while the inconsistency category which includes situations where one parent has authoritative style may act as a possible buffer in developing intrinsic pro-social motive among adolescents.

After fine-tuning the consistency and inconsistency category with respect to a particular dimension of parenting style, results confirmed that the level of intrinsic pro-social motives among adolescents is significantly higher when both parents are perceived as authoritative followed by permissive and authoritarian, though there was no significant effect of overall consistency and inconsistency in parenting style (irrespective of specific dimension) on different dimensions of pro-social motive. The possible reason for this is that gentle discipline, and mutually responsive relationship between parents and adolescents helps in developing early conscience internalisation (Fowles, Kochanska, 2000; Kochanska, 1991, 1995, 1997; Kochanska, Aksan, 1995; Kochanska, Aksan, Joy, 2007; Kochanska, Aksan, Knaack, Rhines, 2004; Kochanska, Coy, Murray, 2001; Kochanska, DeVet, Goldman, Murray, Putnam, 1994; Kochanska, Forman, Aksan, Dunbar, 2005; Ko-

chanska, Gross, Mei-Hua, Nichols, 2002; Kochanska, Murray, 2000) and make them feel safe and secure in a variety of situations. This in turn permits them to independently act on their own personal beliefs and to be more concerned about the need of others without expecting any benefit in turn. This positive effect of authoritative parenting style on pro-social motive becomes more prominent when both parents are authoritative. On the other hand, authoritarian parents constrain their children's independence and want their children to go after strict parental rules and commands without asking any questions and consequently this parenting style encourages conformity, approval seeking and pleasure seeking attitude among adolescents. Permissive parents are more responsive and demand very few thus, sometimes creating difficulties among adolescents in controlling their emotions and impulses which in turn make them little bit less concerned about others' needs. The effect of permissive parenting style is less detrimental compared to authoritarian as early adolescents seek autonomy and prefer to have fewer restrictions on them. Though too much of freedom from parental control may confuse them as they are not enough mature to interpret the independence.

The results have also shown that inconsistency is not always bad. Authoritative-permissive dyad tends to yield significantly higher level of intrinsic pro-social motive compared to any other dyads. This may be due to the fact that authoritative-permissive dyad acts as a complementary to each other. That means one authoritative parent reinforces socially mature behaviour as well as individual needs of adolescents whereas other permissive parent provides freedom to support the need for independence among adolescents. Other dyads namely, authoritarian-authoritative and authori-

tarian-permissive were found to produce significantly higher levels of extrinsic pro-social motive. Authoritarian parenting style yields insecurity and compliance to authority by curbing the individual independence among adolescents. The detrimental effect of having one authoritarian parent is not being compensated by the effect of having one authoritative parenting style. Authoritarian-permissive styles are completely different to each other and thereby creating a lot of confusion and insecurity among adolescents. The study reveals that in case of inconsistent parenting style, it is preferable that at least one parent develops an authoritative style while the other displays permissiveness.

## CONCLUSION

The present study determines the nature of pro-social motive among adolescents. The study also intends to throw some light on the effect of consistency or inconsistency in perceived parenting styles on pro-social motive of adolescents. The results indicate that adolescents generally show higher level of intrinsic pro-social motive. Adolescent girls prefer to display internalised and empathetic pro-social motives whereas adolescent boys tend to be more concerned in gaining others' approval by displaying heroic activities. Intriguingly, the study reveals the effect of overall consistency in the parenting styles is not always beneficial over inconsistency. Consistency in parenting style facilitates intrinsic pro-social motive only when both parents are authoritative in nature. The result reveals that inconsistent parenting style is not always bad. Adolescents either having authoritative mother and permissive father or vice versa tend to be high on intrinsic pro-social motive com-

pared to any other dyads. The study also confirms that it is not enough for one of the parents to exercise an authoritative style; in addition, the type of style exercised by the other parent makes a big difference.

In spite of some interesting findings on the impact of consistency and inconsistency in parenting style on pro-social motive of adolescents, there are several limitations of the present study. First limitation is that the study cannot draw causal inferences from the results as it is cross-sectional in nature. The second limitation is that responses are based on self-report. Future research should replicate these findings using parental reports as well as other methodologies (e.g., participant observations). The third limitation of this study lies in the location specificity. Further study based on samples

selected from wider regional/cultural backgrounds such as traditional rural families or urban middle class families would be useful in providing insight into cultural variation in consistency and inconsistency in parenting and its impact on pro-social motive as a function of modernisation.

Despite these limitations, findings have a number of implications for socialisation and pro-social motive among adolescents. The present findings regarding consistency on authoritative parenting style provide support to the evidence that parents and instructors in academic sector need to provide conducive and supportive environment to adolescents in order to improve the quality of interpersonal relationship and enhance the empathetic motive among adolescents.

## REFERENCES

1. Asbury K., Dunn J.F., Pike A., Plomin R. Nonshared environmental influences on individual differences in early behavioral development: A monozygotic twin differences study. *Child Development*. 2003. Vol. 74, pp. 933–943.
2. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. NJ: Prentice Hall, 1986. 617 p.
3. Barber B.K., Stolz H.E., Olsen J.A. Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, , 2005, Vol. 70 (4), pp. 1–147. doi: 10.1111/j.1540-5834.2005.00365.x
4. Barnes G.M., Hoffman, J.H., and Welte J.W. Effects of Parental Monitoring and Peer Deviance on Substance Use and Delinquency. *Journal of Marriage and Family*. 2006. Vol. 68 (4), pp. 1084–1104.
5. BarTal D., Nadler, A., Blechman N. The relationship between Israeli children's helping behavior and their perception on parents' socialization practices. *Journal of Social Psychology*. 1980. Vol. 111, pp. 159–167.
6. Baumrind D. Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*. 1966. Vol. 37 (4), pp. 887–907.
7. Baumrind D. Effective parenting during the early adolescent transition. In P.A. Cowan, E.M. Hetherington (eds.), *Advances in family Research*. Hillsdale: Erlbaum Associates., 1991. Vol. 2, pp 111–163.
8. Berkien M., Louwense A., Verhulst F., Van der Ende J. Children's perceptions of dissimilarity in parenting styles are associated with internalizing and externalizing



- behavior. *European Child and Adolescent Psychiatry*. 2012. Vol. 21, pp. 79–85. doi:10.1007/s00787-011-0234-9.
9. Boehnke K., Silbereisen R.K., Eisenberg N., Reykowski J., Palmonari A. Developmental pattern of prosocial motivation: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1989. Vol. 20, pp. 219–243.
10. Bronfenbrenner U. Ecological models of human development. In Gauvain, M. & Cole, M. (Eds). *International Encyclopedia of Education*, Oxford: Elsevier. Reprinted in: *Readings on the development of children*, 2<sup>nd</sup> Ed. (1993, pp. 37–43). 1994, Vol. 3(2), pp. 37–43,
11. Bryant B.K., Crockenberg S.B. Correlates and dimensions of pro-social behavior: A study of female siblings with their mothers. *Child Development*, 1980. Vol. 51, pp. 529–544.
12. Buri J.R. Parental authority questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 1991. Vol. 57 (1), pp. 110–119.
13. Carlo G., Rondall B.A. The development of a measure of pro-social behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 2002. Vol. 31, pp. 31–44.
14. Carlo G., Roesch S.C., Koller S.H. Similarities and differences in prosocial moral reasoning between Brazilian and Anglo-American college students *Interamerican Journal of Psychology*, 1999. Vol. 33, pp. 151–172.
15. Deater-Deckard K., Dunn J., O'Connor T.G., Davies L., Golding, J. Using the stepfamily genetic design to examine gene-environment processes in child and family functioning. *Marriage & Family Review*, 2001. Vol. 33, pp. 131–156.
16. Dlugokinski E.L., Firestone I.J. Other centeredness and susceptibility to charitable appeals: Effect of perceived discipline. *Child Development*, 1974. Vol. 10, pp. 21–28.
17. Dwairy M.A. Parental inconsistency versus parental authoritarianism: Associations with symptoms of psychological disorders. *Journal of Youth and Adolescence*, 2008. Vol. 37(5), pp. 616–626. doi:10.1007/s10964-007-9169-3.
18. Eisenberg N., Carlo G., Murphy B., Van Court P. Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 1995. Vol. 66, pp. 1179–1197.
19. Eisenberg N., Fabes R.A. Pro-social development. In W. Damon (Series Ed.), N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3: Social, emotional, and personality development (5th ed.). New York: Wiley, 1998 pp. 701–778.
20. Erikson E. Identity, youth and crisis. New York: W. W. Norton Company, 1968. 336 p.
21. Fletcher A.C., Steinberg L., Sellers E.B. Adolescents' well-being as a function of perceived interparental consistency. *Journal of Marriage and the Family*, 1999. Vol. 61(3), pp. 599–610.
22. Fowles D.C., Kochanska G. Temperament as a moderator of pathways to conscience in children: the contribution of electrodermal activity. *Psychophysiology*, 2000. Vol. 37, pp. 788–795.
23. Hoeve M., Dubas J.S., Gerris J.R.M., Van der Laan P.H., Smeenk W. Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of Adolescence*, 2011. Vol. 34, pp. 813–827.
24. Hoffman M.L. *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. UK:Cambridge University Press. 2000. 331 p.

25. Kochanska G. Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development*, 1991. Vol. 62, pp. 1379–1392.
26. Kochanska G. Children's temperament, mothers' discipline and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Child Development*, 1995. Vol. 66, pp. 597–615.
27. Kochanska G. Mutually responsive orientation between mothers and their young children: Implications for early socialization. *Child Development*, 1997. Vol. 68, pp. 94–112.
28. Kochanska G., Aksan N. Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 1995. Vol. 66, pp. 236–254.
29. Kochanska G., Aksan N., Joy M.E. Children's fearfulness as a moderator of parenting in early socialization: two longitudinal studies. *Developmental Psychology*, 2007. Vol. 43(1), pp. 222–237.
30. Kochanska G., Aksan N., Knaack A., Rhines H. M. Maternal parenting and children's conscience: Early security as moderator. *Child Development*, 2004. Vol. 75 (4), pp. 1229–1242.
31. Kochanska G., Coy K.C., Murray K.T. The development of selfregulation in the first four years of life. *Child Development*, 2001. Vol. 72 (4), pp. 1091–1111.
32. Kochanska G., DeVet K., Goldman M., Murray K.T., Putnam S.P. Maternal reports of conscience development and temperament in young children. *Child Development*, 1994. Vol. 65 (3), 852–868. doi: org/10.2307/1131423.
33. Kochanska G., Forman D., Aksan N., Dunbar S. Pathways to conscience: Early mother-child mutually responsive orientation and children's moral emotion, conduct and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2005. Vol. 46(1), 19–34. doi: org/10.1111/j.1469-7610.2004.00348.x
34. Kochanska G., Gross J.N., Mei-Hua L., Nichols K.E. Guilt in young children: Development, determinants and relations with a broader system of standards. *Child Development*, 2002. Vol. 73, pp. 461–482.
35. Kochanska G., Murray K. T. Mother-child mutually responsive orientation and conscience development: From toddler to early school age. *Child Development*, 2000. Vol. 71(2), 417–431. doi: org/10.1111/1467-8624.00154.
36. Lam C.M. Prosocial involvement as a positive youth development construct: A conceptual review. *Journal of Alternative Medicine Research*, 2012. Vol. 5(10), pp. 1–8, doi: org/10.1100/2012/769158
37. Krevans J., Gibbs J.C. Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 1996. Vol. 67 (6), pp. 3263–3277.
38. Leman P.J. Authority and moral reasons: parenting style and children's perceptions of adult rule justifications. *International Journal of Behavioral Development*, 2005. Vol. 29(4), pp. 265–270.
39. Lengua L.J. Growth in temperament and parenting as predictors of adjustment during children's transition to adolescence. *Developmental Psychology*, 2006. Vol. 42 (5), pp. 819–832.
40. Lengua L.J., Kovacs E.A. Bidirectional associations between temperament and parenting and the prediction of adjustment problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2005. Vol. 26 (1), pp. 21–38.

41. Maccoby E.E., Martin J.A. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*: Vol. 4. Socialization, personality, and social development (4th ed.). New York: Wiley, 1983, pp. 1–101.
42. Mc-Nally S., Eisenberg N., Harris J.D. Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: A longitudinal study. *Child Development*, 1991. Vol. 62 (1), pp. 190–198.
43. Mestre M.V., Samper P., Frías D. Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2004. Vol. 36 (3), pp. 445–457.
44. Oliva A., Parra A., Arranz E. Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 2008. Vol. 31 (1), pp. 93–106.
45. Rohan M.J., Zanna M.P. Value transmission in families. In C. Scigman, J.M. Olson, M.P. Zanna (Eds.). *The psychology of values: The Ontario symposium on personality and social psychology*, 1996. Vol. 8, pp. 253–276
46. Ryan R.M., Martin A., BrooksGunn, J. Is one parent good enough? Patterns of mother and father parenting and child cognitive outcomes at 24 and 36 months. *Parenting: Science and Practice*, 2006. Vol. 6 (2/3), pp. 211–228.
47. Silberstein R.K., Boehnke K., Reykowski J. Prosocial Motives from 12 to 18: A Comparison of Adolescents from Berlin and Warsaw. In R. K. Silberstein, K. Eyferth, and G. Rudinger (Eds.). *Development as Action in Context*, 1986, pp. 137–164.
48. Simons L.G., Conger R.D. Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 2007. Vol. 28 (2), pp. 212–241.
49. Staub E. Positive social behavior and morality: Socialization and development. Vol. 2, New York: Academic Press, 1979.
50. Tildesley E.A., Andrews J.A. The development of children's intentions to use alcohol: Direct and indirect effects of parent alcohol use and parenting behaviors. *Psychology of Addictive Behaviors*, 2008. Vol. 22, pp. 326–339.
51. Torrente G., Vazsonyi A.T. The salience of the family in antisocial and delinquent behavior among Spanish adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 2008. Vol. 169, pp. 189–197.
52. Vander Zanden, James W. Social Psychology. NY, Mc-Graw Hill, 1987.
53. Winsler A., Madigan A.L., Aquilino S.A. Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 2005. Vol. 20, pp. 1–12.

## Зависимость просоциальной мотивации подростков от восприятия ими последовательности родительского воспитания

**Р. КАРМАКАР\***,

*Университет Амити, Калькутта, Индия, rk\_r80@rediffmail.com*

*В переходном возрасте подростки неизменно сталкиваются с вызовами постоянно меняющегося мира, с необходимостью приспосабливаться к переменам в отношениях с друзьями, семьей, школой и обществом. Подростки начинают проявлять либо антисоциальное, либо просоциальное поведение, на что влияют их отношения с родителями и другими взрослыми. Просоциальное поведение — это поведение, направленное прежде всего на помощь другим людям. Мотивация такого поведения может быть как внутренней, так и внешней. В настоящем исследовании проанализированы природа просоциального поведения подростков, а также влияние на него меры последовательности стиля родительского воспитания. В исследовании приняли участие 610 молодых людей (310 юношей и 300 девушек) в возрасте от 16 до 18 лет (средний возраст — 17,07 лет, стандартное отклонение — 1,02 года). Были использованы опросник просоциальной мотивации (Pro-social Motivation Questionnaire) и опросник родительского авторитета (Parental Authority Questionnaire). Результаты выявили у подростков более высокий уровень внутренней просоциальной мотивации в сравнении с внешней. Девочки-подростки чаще проявляют интернализированные и эмпатические просоциальные мотивы, тогда как мальчики-подростки стараются выглядеть в глазах других героями, чтобы получить одобрение. Устойчивость стиля родительского воспитания способствует формированию внутренних просоциальных мотивов только в том случае, если оба родителя оказываются на самом деле авторитетными в глазах подростков. Интересно, что согласно полученным результатам, непоследовательный стиль воспитания не всегда оказывается плохим. Сочетание авторитета и снисходительности родителей способствует формированию у подростков внутренней просоциальной мотивации. Обсуждается связь между путями социализации ребенка в семье и развитием у него просоциальных мотивов.*

**Ключевые слова:** *подростки, устойчивость стиля родительского воспитания, последовательность стиля родительского воспитания, непоследовательность стиля родительского воспитания, внутренняя просоциальная мотивация, внешняя просоциальная мотивация.*

### For citation:

*Кармакар Р.* Зависимость просоциальной мотивации подростков от восприятия ими последовательности родительского воспитания // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 101–115. doi:10.17759/sps.2017080207

\* *Кармакар Рита* — Ph. D (психология), ассистент профессора (вторая степень), Университет Амити, Новый Город, Калькутта, Индия, rk\_r80@rediffmail.com

## Социальные представления об успешности подростков с разным интрагрупповым статусом и разным уровнем интеллектуальной успешности

**М.Д. КОНДРАТЬЕВ\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. [mdkondr@gmail.com](mailto:mdkondr@gmail.com)

*В статье представлены результаты исследования социальных представлений об успешности подростков с различными сочетаниями интеллектуальной и социальной успешности. Объем выборки составил 456 подростков, обучающихся в общеобразовательных школах г. Москвы. Для изучения структуры социальных представлений использовался метод П. Вержеса, а для контроля полученных результатов — индивидуальные беседы и метод фокус-групп. Показаны различия в содержании социальных представлений об успешности подростков как в перечне понятий, так и в их интерпретации участниками исследования. Установлено, что интеллектуально успешные подростки склонны воспринимать успех как результат собственных действий, а их сверстники склонны преувеличивать роль обстоятельств. Значительные различия как в ядре социальных представлений, так и в буферных зонах и периферии зафиксированы у интеллектуально успешных подростков с разным интрагрупповым интегральным статусом, максимальные различия — между «звездами» и «аутсайдерами». Все участники исследования интерпретируют успешность как свойство, относящееся к будущему, вне зависимости от их актуальных достижений.*

**Ключевые слова:** социальные представления, успешность, подростки, интеллектуальная успешность, социальная успешность, интегральный интрагрупповой статус.

### Введение

Успешность является одной из важных ценностей современной культуры,

в частности — культуры современных подростков. Реклама, средства массовой информации, мировая экономика — все это ориентировано на успех. Не является

#### Для цитаты:

Кондратьев М.Д. Социальные представления об успешности подростков с разным интрагрупповым статусом и разным уровнем интеллектуальной успешности // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 116–130. doi:10.17759/sps.2017080208

\* Кондратьев Михаил Дмитриевич — аспирант кафедры социальной психологии развития, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [mdkondr@gmail.com](mailto:mdkondr@gmail.com)

исключением и система образования: родители хотят, чтобы их дети были успешными; школы, рекламируя свои услуги, говорят об успешном поступлении в вуз, успешном будущем их выпускников и т.д.

В силу специфики подросткового возраста, вопрос транслируемых окружением ценностей и представлений об успешности приобретает крайне высокую значимость. Э. Эриксон писал: «именно идеологический потенциал общества наиболее отчетливо говорит с подростком, так жаждущим поддержки сверстников и учителей, так стремящимся воспринять стоящие, ценные «способы жизни» [12, с. 141]. В то же время, успешность может пониматься представителями разных групп по-своему. Для специалиста, работающего с подростками, крайне важно понимать, как они видят успешность: это позволяет более эффективно работать с ними. Поэтому **целью исследования** стало изучение социальных представлений современных подростков об успешности.

В логике теории С. Московичи социальные представления — это набор понятий (ценностей, категорий, убеждений и т.п.), возникающих в ходе коммуникации между индивидами. С.Московичи рассматривает их в двух контекстах — вербальном и образном. Социальные представления являются частью социальной жизни индивида и развиваются в социальном пространстве [5]. Г.М. Андреева подчеркивает, что «социальное представление не есть «мнение» отдельного человека, но именно — «мнение» группы» [1, с. 209].

Структура и содержание социальных представлений активно изучаются в психологической науке [напр., 2; 4; 11]. В том числе речь идет и об исследованиях, посвященных социальным представлениям подростков. В контексте данной работы

особый интерес представляет исследование И.Н. Тимошиной [10]. Изучая структуру социальных представлений студентов о статусе человека в обществе, автор дифференцировала испытуемых по показателю интегрального статуса в системе отношений межличностной значимости. Показано, что с понижением интрагруппового статуса меняются представления о человеке, занимающем высокое положение в обществе.

Есть все основания предполагать, что для групп подростков с различными сочетаниями интеллектуальной и социальной успешности характерна своя специфика социальных представлений об успешности. Данное исследование направлено на выявление этих особенностей.

## Методы исследования

Для эмпирического анализа содержания и структуры социальных представлений подростков об успешности был выбран подход, предложенный П. Вержесом [5], который использовался в ряде исследований, посвященных изучению социальных представлений.

Процедура сбора данных осуществлялась следующим образом: подросткам необходимо было написать определенное количество ассоциаций (не менее 5) к слову «успешность». Полученные ассоциации объединяются по смыслу в понятия, являющиеся для них общими. Например, понятие «деньги» объединяет ассоциации «богатство», «деньги», «быть богатым». Затем для каждого из понятий определяется частота его встречаемости и средний ранг в списке из пяти ассоциаций. После этого понятия распределяются по четырем зонам в зависимости от среднего ранга и медианы частоты.

Понятия, встречающиеся среди ответов респондентов чаще и раньше других, образуют зону ядра социальных представлений, реже и позже — периферию. Понятия, с рангом выше среднего, но частотой ниже медианы (и наоборот) образуют буферную зону: они потенциально могут или перейти в ядро, или сдвинуться на периферию, или вовсе покинуть сферу социальных представлений. Полученные данные даются в виде таблицы, отражающей структуру социальных представлений об успешности в той или иной группе респондентов.

Дополнительно применялся метод фокус-групп. Подросткам из числа участников исследования предлагалось обсудить конечные результаты обработки данных о структуре социальных представлений. Целью проведения фокус-групп было выяснение и уточнение содержания и интерпретации понятий, относящихся к структуре социальных представлений. В некоторых случаях использовались индивидуальные беседы.

Исследование проводилось в 2015—2016 гг. в общеобразовательных школах г. Москвы, которые не относятся к образовательным организациям, занимающим высокие позиции в рейтинге школ. Поэтому выборку составили подростки, которые являются своего рода «типичными учениками» самых обычных московских школ. Всего к участию в исследовании было привлечено 456 подростков (все они — ученики 9—10 классов).

## Результаты исследования

### *Социальные представления об успешности: выборка в целом*

Рассмотрим структуру социальных представлений подростков об успешности.

Как видно из табл. 1, для ядра социальных представлений характерны ассоциации, связанные с деньгами и богатством (93% подростков хотя бы один раз указывают эту ассоциацию), а также профессиональной деятельностью («работа», «карьера»), статусом, властью и свободой.

Подростки в обсуждении на фокус-группах интерпретируют факт первостепенной значимости денег двояко: деньги рассматриваются ими либо как побочный результат, внешне оцениваемый признак успешности, либо как средство (зачастую — необходимое), позволяющее добиться успеха.

Под «карьерой» понимается постепенное повышение профессионального статуса и связанные с этим изменения. Ассоциация «работа» встречается в двух формах — работа «вообще» и в сочетании с позитивным эпитетом: «любимая работа», «интересная работа» и т.п.

Группа ассоциаций «власть» включает все упоминания власти как таковой и возможности оказывать влияние на других людей. Этот компонент успешности может быть представлен широко: от госслужбы до управленческой работы, от высокой статусной позиции до особенностей личности.

Последнюю позицию в ядре социальных представлений занимает понятие «статус». Оно связано с высоким статусом в обществе (*уважаемый человек, привилегии*) и интерпретируется подростками как факт признания успеха и достижений окружающими и обществом.

В областях II и III расположены понятия, связанные с особенностями личности и ее поведением, а также понятия «атрибутика» (все, имеющее отношение к исключительно внешним признакам успешности) и «удача». В группу ассоциаций «разум» были собраны все упоминания синонимов и характеристик мыш-

Таблица 1

## Социальные представления подростков об успешности (вся выборка)\*

Область структуры	Подростки (n=456)
Ядро социальных представлений (Область I)	Деньги (426; 2,24) Бизнес (195; 2,75) Карьера (188; 2,71) Власть (149; 3,02) Свобода (147; 3,14) Работа (142; 3) Статус (122; 3,11)
Область II	Известность (120; 3,31) Разум (80; 3,65) Атрибутика (71; 3,63) Удача (69; 3,56)
Область III	Достижения (33; 2,72) Возможности (25; 2,6) Лидерство (24; 3,04)
Периферия (Область IV)	Дружба (67; 3,37) Любовь (61; 3,7) Семья (41; 3,95) Уважение (38; 4,05) Умения (35; 3,74) Образование (25; 3,76)

\*в скобках даны частота встречаемости и средний ранг ассоциации

ления (*умный, высокоинтеллектуальный, сообразительный* и т.п.).

Периферия социальных представлений об успешности представлена взаимоотношениями с другими людьми («дружба», «любовь», «семья», «уважение») и обладанием необходимыми умениями и образованием. Ассоциации, связанные с межличностными отношениями, вопреки возрастным особенностям, не связываются подростками с успешностью.

**Социальные представления  
об успешности интеллектуально  
успешных подростков**

На следующем этапе исследования выборка была разделена на две группы:

группу А, которую составили подростки, которых мы обозначили как интеллектуально успешных (247 человек), и группу Б, в которую были отнесены все остальные (209 человек).

Выделение группы интеллектуально успешных подростков обусловлено тем, что именно эта группа представляет сегодня приоритетный интерес для всей системы образования. Министерство образования и науки РФ и Департамент образования города Москвы в течение последних лет делают ставку на раннее выявление и последовательное всестороннее сопровождение так называемых «одаренных детей». Это закреплено в официальных документах, определяю-



щих вектор развития образования в России. Так, например, в Постановлении правительства РФ № 1239 от 17 ноября 2015 г. «Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития» говорится о правилах выявления и порядке «сопровождения и мониторинга дальнейшего развития детей, проявивших выдающиеся способности (далее – одаренные дети)» [9]. Имплицировано предполагается, что именно одаренные дети станут в будущем наиболее успешными, будут в наибольшей степени служить залогом развития нашей страны, российского общества. В указанном документе одаренными детьми называются те, кто показывает высокие результаты при участии в интеллектуальных олимпиадах и конкурсах. Именно поэтому в исследовании была выделена группа подростков, обозначенная нами «интеллектуально успешные», в которую были включены подростки, показавшие высокие результаты в различных олимпиадах и конкурсах, предъявлявших высокие требования к знаниям и интеллекту участников.

Предпочтение термина «интеллектуально успешные подростки» термину «одаренные подростки» обусловлено тем, что используемое в Постановлении правительства РФ понимание одаренности не совпадает с тем, что под одаренностью понимает психологическая наука [3; 13]. Группы одаренных и интеллектуально успешных совпадают лишь частично: в практике встречаются как одаренные дети, не имеющие на данный момент «олимпиадных» достижений, так и дети, добивающиеся успехов при участии в предметных олимпиадах, но не являющиеся одаренными.

Для формирования группы А использовались данные о результатах участия подростков в предметных олимпиадах и конкурсах, полученные от самих участников. Их достоверность контролировалась при помощи бесед с педагогами-предметниками, администрацией образовательных организаций, а также материалов сайта Всероссийской олимпиады школьников.

Сравним структуру социальных представлений об успешности у групп подростков, обозначенных как А и Б (см. табл. 2).

Различия в содержании социальных представлений между группами наблюдается практически по всем зонам, выделяемым по методу Вержеса.

Первый бросающийся в глаза факт состоит в том, что список ассоциаций к слову «успешность» у интеллектуально успешных подростков длиннее в зоне ядра их социальных представлений, но короче в буферных зонах, что может свидетельствовать, с одной стороны, о большей дифференцированности, нюансированности этих представлений, а, с другой – об их большей определенности.

Характеризуя ядро социальных представлений об успешности, отметим, что как и в целом по выборке, по частоте встречаемости в обеих группах (А и Б) лидирует понятие «деньги».

Понятие «работа», также характеризующее ядро социальных представлений в обеих группах, интерпретируется подростками этих групп по-разному. Материалы фокус-групп показывают, что подростки из группы Б существенно чаще говорят о значимости работы вообще и работы по специальности. Для подростков из группы А на первый план выходят такие особенности профессиональной

Таблица 2

## Социальные представления об успешности у подростков (группы А и Б)

Область структуры	Группа А (n=247)	Группа Б (n=209)
Ядро социальных представлений (Область I)	Деньги (245; 2,28) Бизнес (127; 2,73) Карьера (104; 2,67) Власть (101; 2,93) Статус (89; 3,14) Свобода (86; 3,1) Работа (71; 3,09)	Деньги (181; 2,18) Карьера (84; 2,77) Работа (71; 2,9) Бизнес (68; 2,79) Статус (33; 3,03)
Область II	Известность (68; 3,38) Удача (46; 3,36)	Свобода (61; 3,2) Разум (57; 3,58) Известность (52; 3,23) Власть (48; 3,23) Атрибутика (42; 3,52) Дружба (37; 3,81) Любовь (33; 3,7)
Область III	Дружба (30; 2,83) Атрибутика (22; 2,95) Достижения (16; 3) Возможности (15; 2,6)	Хитрость (19; 2,84) Достижения (17; 2,47) Стресс (17; 2,47) Удобство (17; 2,71) Умения (13; 2,92) Лидерство (13; 3) Стабильность (11; 3) Возможности (10; 2,6)
Периферия (Область IV)	Семья (38; 3,86) Любовь (28; 3,71) Уважение (24; 4,16) Разум (23; 3,82) Умения (22; 4,22)	Удача (23; 3,96) Трудолюбие (18; 3,22) Образование (17; 3,65) Уважение (14; 3,86)

деятельности, как ее творческий характер, соответствие интересам человека, *«работа по душе»*.

Рассмотрим теперь содержание буферных областей II и III. В обеих группах подростков в этих зонах встречается ассоциация «удача». Однако, как показывают обсуждения на фокус-группах, интерпретация этого понятия существенно различается: если в группе интеллектуально успешных подростков (А) удача — это удача для самого человека (*мне повез-*

*ло*), то в группе Б удача — это объяснение чужого успеха (*им/ему повезло*).

Понятие «аттрибутика» (*хорошая машина, дорогой ноутбук, белые зубы, шикарная одежда*) встречается в буферных зонах обеих групп, попадая при этом в разные области. В группе Б оно встречается вдвое чаще, чем в группе А, хотя имеет более низкий ранг.

Понятие «известность» также присутствует в буферных зонах обеих групп, однако его интерпретация различается: в

группе А речь идет о профессиональном или творческом успехе, а в группе Б — об узнаваемости и популярности.

Четыре понятия, так или иначе выражающие межличностные отношения — уважение, дружба, любовь, семья, по-разному характеризуют сферу социальных представлений подростков из групп А и Б. Понятие «семья» встречается только в группе интеллектуально успешных, хотя и в зоне периферии. Понятие «любовь» в группе А оказывается в области периферии и как бы объединяется с понятием «семья», также попадающим в эту область с большей, впрочем, частотой. В группе Б понятие «любовь» попадает в область II, имея близкие значения по рангу и частоте с понятием «дружба» (напомним, что ассоциация «семья» вовсе не встречается в группе Б). И только «уважение» в обеих группах попадает в область периферии, имея бóльшую частоту встречаемости в группе А. Таким образом, межличностные отношения не являются первостепенно важными для характеристики социальных представлений об успешности подростков как в целом по выборке, так и в отдельных группах, хотя и имеют в них содержательные различия.

Таким образом, в ходе анализа структуры социальных представлений подростков с различной выраженностью интеллектуальной успешности, были обнаружены различия в содержании структурных компонентов, а также различия в интерпретации понятий, входящих в их состав.

***Социальные представления  
об успешности интеллектуально  
успешных подростков с разным  
интрагрупповым статусом***

Третий этап исследования посвящен анализу социальных представлений об успешности подростков из группы А, по-

казавших разный уровень социальной успешности. Актуальная успешность подростков с учетом их возрастных особенностей не в последнюю (если не в первую) очередь — социальная успешность: признание другими людьми. Задача «завоевать свое место» в классе в этом возрасте едва ли не становится более приоритетной, чем победа в олимпиадах и высокие образовательные результаты.

В качестве показателя социальной успешности подростка в исследовании был использован интегральный статус индивида в системе отношений межличностной значимости в контактном сообществе [6]. В случае с участниками исследования речь идет о тех классах, в которых они обучаются.

Процедура определения интегрального статуса участников исследования предполагала последовательное проведение социометрического и референтометрического исследования, а также использование методического приема определения структуры неформальной власти в контактном сообществе. На основании полученных данных относительно каждого участника был получен его интегральный статус, который позволил разделить группу А на соответствующие подгруппы. Вторая группа также может быть аналогично поделена, однако, ввиду описанных выше причин, ниже будут рассмотрены результаты только по группе интеллектуально успешных подростков.

Результаты исследования показали, что такие подростки могут занимать в системе отношений межличностной значимости высокие, средние и низкие позиции по интегральному интрагрупповому статусу. Обозначим эти подгруппы группы А следующим образом: АВ — интеллектуально успешные высокостатусные, АС — интеллектуально успешные

среднестатусные, АН — интеллектуально успешные низкостатусные. Численный состав подгрупп: АВ — 52 подростка, АС — 179 подростков, АН — 16 подростков. Сравнительно небольшое количество интеллектуально успешных, но низкостатусных подростков объясняется тем, что многие отказались от участия и в исследовании социальных представлений, и в работе фокус-групп.

Рассмотрим социальные представления об успешности подростков с различным сочетанием интеллектуальной и социальной успешности (см. табл. 3).

Сравним в первую очередь социальные представления об успешности в

подгруппах высоко- и низкостатусных интеллектуально успешных подростков (АВ и АН).

В ядре социальных представлений этих подгрупп общим оказалось лишь одно понятие — «власть», причем в группе АН это понятие занимает первую позицию по совокупности частоты и ранга, уступая даже понятию «деньги», лидирующему в ядре социальных представлений во всех остальных группах и подгруппах, а также по выборке в целом.

Понятие «деньги», являясь наиболее значимым для группы АВ, интерпретируется такими подростками как **побочный продукт успеха**. В группе АН это

Таблица 3

**Социальные представления об успешности у интеллектуально успешных подростков с разным интрагрупповым статусом**

Область структуры	Статус		
	Высокий (n=52)	Средний (n=179)	Низкий (n=16)
Область I Ядро социальных представлений	Деньги (50; 2,32) Работа (32; 2,97) Власть (30; 2,4) Свобода (29; 2,55)	Деньги (179; 2,18) Бизнес (97; 2,64) Карьера (86; 2,7) Статус (75; 3) Удача (40; 3,27) Работа (39; 3,2)	Власть (12; 2,25) Известность (10; 3) Карьера (9; 2,44) Возможности (8; 2,88)
Область II Буферная зона	Известность (35; 3,68)	Власть (59; 3,34) Свобода (57; 3,39)	Деньги (16; 3,31) Бизнес (7; 3,43)
Область III Буферная зона	Бизнес (23; 2,87) Карьера (9; 2,56)	Дружба (26; 2,8) Известность (23; 3,08) Атрибутика (18; 3,17) Здоровье (11; 2,73) Лидерство (11; 3,09)	Атрибутика (4; 3) Уважение (2; 2)
Область IV Периферия	Статус (14; 3,86) Семья (12; 4,17) Любовь (7; 3,86) Достижения (7; 3,71)	Семья (26; 3,73) Разум (23; 3,83) Умения (22; 4,23) Любовь (21; 3,67) Уважение (20; 4,45)	Целеустремленность (4; 4) Дружба (2; 4,5)

понятие оказывается не в зоне ядра, а в буферной области П и интерпретируется иначе: низкостатусные подростки рассматривают деньги как **инструмент достижения успеха**.

Общим для высокостатусных и низкостатусных подростков оказалось еще одно понятие — бизнес. Все остальные понятия во всех областях структуры социальных представлений об успешности в этих группах различаются.

Подростки из этих подгрупп по-разному понимают успешность, и в данном случае различия весьма существенны, что подтвердилось в ходе работы фокус-групп. Например, «работа» интерпретируется высокостатусными подростками как преимущественно управленческая деятельность, а «власть» как управление персоналом или госслужба. У низкостатусных подростков понятие «работа» отсутствует в структуре социальных представлений об успешности, а профессиональная деятельность упоминается в интерпретации понятия «карьера». Причем особое внимание в группе АН уделяется карьере как **показателю успешности**, по которому о человеке судят другие люди.

В структуре представлений группы АН отмечается общая тенденция: для этих подростков важным является признание их успешности другими людьми («известность», «карьера», «уважение», «атрибутика»).

Среди понятий в области периферии социальных представлений у интеллектуально успешных подростков отмечаются ассоциации, связанные с социальным взаимодействием. Причем в группе высокостатусных подростков это «семья» и «любовь», понятие «дружба» не упоминается. Низкостатусные подростки, наоборот, называют только дружбу.

Мы вновь констатируем различие в этих подгруппах.

Несколько слов об особенностях социальных представлений среднестатусных интеллектуально успешных подростков (подгруппа АС). В ходе работы фокус-групп среднестатусные подростки давали интерпретации понятий, сходные с интерпретациями других групп. В то же время, сходства интерпретаций в группах АВ и АС встречаются в подавляющем большинстве случаев, сходства АС и АН единичны. Иными словами, на уровне интерпретаций понятий социальных представлений об успешности между высокостатусными и среднестатусными подростками обнаружено больше сходства, чем между среднестатусными и низкостатусными.

Таким образом, интеллектуально успешные подростки, обладающие разными показателями интегрального статуса в контактном сообществе, демонстрируют разное содержательное наполнение элементов структуры социальных представлений, а также специфическую для каждой статусной подгруппы интерпретацию понятий, входящих в их состав.

## Обсуждение результатов исследования

Подростки в целом понимают успешность как, в первую очередь, богатство, профессиональную самореализацию, возможность самостоятельно принимать решения и оказывать влияние на других людей. Дружба, любовь, семья, уважение находятся на периферии социальных представлений об успешности.

О важности профессионального успеха подросткам регулярно говорят роди-

тели дома и педагоги в школе. Несмотря на то, что школьная отметка часто является показателем успешности подростка для его родителей и педагогов, понятия, связанные с образованием, относятся к периферии социальных представлений.

Вопрос о связи между текущей активностью подростка и профессиональным успехом в будущем остается открытым. В ходе исследования его участники были разделены на группы по их реальной успешности, интеллектуальной и социальной. Полученные таким образом группы подростков обладают разными представлениями об успешности, но однозначно сходятся в одном. Не только профессиональная, но и успешность вообще рассматривается подростками как свойство, которое будет обретоено ими в будущем. В связи с этим полученные нами результаты могут быть рассмотрены в контексте изучения временной перспективы будущего подростков, а их текущая активность может рассматриваться с точки зрения временной компетентности, которая должна связывать действия в настоящем с достижениями в будущем [8; 14].

Содержание социальных представлений об успешности взаимосвязано с интеллектуальной успешностью. Как показывают обсуждения проблемы успешности на фокус-группах, интеллектуально успешные подростки (группа А) ориентируются и в возможных вариантах своего профессионального будущего, и в способах достижения желаемых результатов. Подростки из группы Б, т.е. те, кто либо не принимал участие в интеллектуальных конкурсах и олимпиадах, либо не показал в них высоких результатов, чаще говорят о неопределенном профессиональном будущем. Для них компонентом успеха является наличие работы (вооб-

ще) и, особенно, работы по специальности. Последнее является однозначно продиктованным родителями. В отдельных случаях имеет место прямая трансляция негативной родительской установки («*не найдешь работу по специальности*») по отношению к профессиональному выбору ребенка. Можно думать, что подобное воздействие приводит к формированию у подростка тревоги относительно собственного профессионального выбора.

Таким образом, для интеллектуально успешных подростков успешность является результатом их собственной активности, а внешние факторы если и играют роль, то только в исключительных случаях. Для подростков из группы Б внешние показатели успешности так же важны, как и собственная активность. Это может приводить к снижению активности, объясняемому нежеланием (или невозможностью) противостоять внешним факторам.

При разделении интеллектуально успешных участников исследования на подгруппы по социальной успешности, определяемой на основании интегрального интрагруппового статуса, были обнаружены характерные особенности социальных представлений. Высокостатусные и среднестатусные подростки в большей степени похожи по интерпретациям понятий, входящих в структуру социальных представлений об успешности, заметно отличаясь от низкостатусных. Чем выше социальная успешность (интегральный статус) подростка, тем больше он склонен воспринимать успешность как нечто, относящееся к нему как в будущем, так и «здесь-и-сейчас». Снижение уровня социальной успешности приводит к усилению признания роли внешних факторов в достижении успеха, что согласуется с результатами других исследований [8].

Значимость роли социально-психологических факторов в развитии подростка и раскрытии его когнитивного потенциала сомнений не вызывает. В исследовании приняли участие подростки, обучающиеся в самых обычных школах г. Москвы. В классах, где они учатся, далеко не всех можно отнести к интеллектуально успешным. В психологии одаренности вопрос о том, насколько эффективным является совместное обучение одаренных детей и их сверстников, не имеющих такого статуса, остается открытым. Например, Н.В. Мешкова в обзоре зарубежных исследований, посвященных социально-психологическим аспектам одаренности, прямо указывает: «на настоящий момент исследователи так и не пришли к единому мнению о том, где лучше учиться одаренным — в специальных классах или обычных» [7]. В.С. Юркевич неоднократно писала о том, что авторы исследований занимают полярные позиции: одни говорят о высокой, другие — о низкой адаптивности одаренных детей [13]. С некоторыми оговорками эти неоднозначные выводы могут быть перенесены и на интеллектуально успешных подростков.

Полученные данные могут быть использованы психологами-практиками, педагогами и другими специалистами, взаимодействующими с подростками. Целенаправленная работа по развитию временной компетентности, активизации механизмов выбора личностью профессионального будущего, а также работа с мотивацией положительно скажется на шансах подростков добиться успеха в будущем. Комплексное психолого-педагогическое сопровождение подростков должно включать несколько направлений. Первое — развитие временной компетентности. Понимание

связи между образом успешного будущего и сегодняшней активностью помогает подросткам добиваться высоких образовательных результатов, и, следовательно, получать дополнительную поддержку государства и общества. Второе направление — создание условий для работы самих подростков с содержанием социальных представлений об успешности. Здесь речь идет о создании такой обстановки, в которой подросток (с помощью психолога) сможет активно и осознанно менять свои представления. Их конкретизация служит источником мотивации для развития и достижений, что в перспективе позволяет добиться успеха в интересующей подростка области. Третье направление — поддержка тех подростков, которые по тем или иным причинам имеют трудности в достижении успеха. Здесь следует использовать индивидуальный подход и с особым вниманием рассматривать специфику каждого случая.

Значимую роль в формировании и динамике социальных представлений об успешности играет референтное окружение подростка. От согласованности действий психологов, педагогов и родителей будут напрямую зависеть результаты и эффективность психологического сопровождения.

## **Выводы**

По результатам проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Социальные представления подростков об успешности включают, в первую очередь, богатство, профессиональную самореализацию и карьеру, а также возможность самостоятельного принятия решений. В структуре социальных

представлений сочетаются понятия, связанные как с собственной активностью субъекта, так и с внешними обстоятельствами. Понятия, связанные с социальными контекстами, обладают существенно меньшей значимостью.

2. Существуют количественные и качественные различия в содержании и структуре социальных представлений об успешности у подростков с разными сочетаниями интеллектуальной и социальной успешности. Это выражается как в перечне понятий, входящих в состав социальных представлений, так и в их интерпретациях подростками.

3. Интеллектуально успешные подростки чаще воспринимают успех как результат собственных действий, отводя меньшую роль случайным и внешним факторам. Их сверстники, не имеющие достаточных достижений в интеллектуальных испытаниях, склонны преувеличивать роль обстоятельств в достижении успеха, особенно если речь идет о других людях.

4. Все подростки понимают успешность как свойство, относящееся к будущему, к взрослой жизни, вне зависимости от констатируемой их реальной интеллектуальной и/или социальной успешности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. М.: Аспект-Пресс, 2000. 288 с.
2. *Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Коноплева И.Н.* Особенности обыденных представлений молодежи о самоубийцах [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 1. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n1/59084.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n1/59084.shtml) (дата обращения: 09.08.2016)
3. *Богоявленская Д.Б.* Рабочая концепция одаренности. М., 2003. 90 с.
4. *Воловикова И.М., Мустафина Л.Ш.* Структура социальных представлений российской молодежи // Психологические проблемы современного российского общества / отв. редактор А.Л. Журавлев и др. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 575 с.
5. *Донцов А.И., Емельянова Т.П.* Концепция социальных представлений в современной французской психологии. М.: Изд-во МГУ, 1987. 128 с.
6. *Кондратьев М.Ю.* Методический алгоритм определения интегрального внутригруппового статуса члена контактного сообщества // Социальная психология и общество. 2014. Том 5. № 3. С. 125–142.
7. *Мешкова Н.В.* Зарубежные исследования одаренности: социально-психологический аспект [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 1. С. 26–44. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76175.shtml> (дата обращения: 25.02.2017)
8. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. 608 с.
9. Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития: Постановление Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2015 г. № 1239. [Электронный ресурс] // URL: <http://government.ru/media/files/oxUAa6PpURsefK00tPz6M5vhRX3qC81D.pdf> (дата обращения: 19.07.2016).



10. Тимошина И.Н. Структура социальных представлений студентов о статусе в современном обществе // Социальная психология и общество. 2016. Том 7. № 2. С. 51–64. doi:10.17759/sps.2016070204
11. Федотова С.В. Структура социальных представлений молодежи о социальном статусе // Вестник Российского нового университета. Серия «Человек в современном мире». 2015. № 4. С. 37–45.
12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996 (2006). 344 с.
13. Юркевич В.С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 99–108.
14. Nuttin J. Motivation, Planning, and Action: A Relational Theory of Behavior Dynamics. Leuven and Hillsdale, NJ: Leuven University Press and Erlbaum, 1984. 251 p.

## Social concepts about the success of teenagers with different intragroup status and different levels of intellectual success

M.D. KONDRATIEV\*,  
MSUPE, Moscow, Russia, mdkondr@gmail.com

*The article presents the results of research of social concepts about the success of teenagers with the various combinations of intellectual and social success. In the research were participated 456 teenagers, who study in Moscow schools. To get the results about the structure of social concepts were used method of P. Verges, and individual interviews and method of focus-group were used for control. There were shown the differences in the content of social concepts about the success of teenagers in the list of notions and in their interpretations by the participants of research. Determined that intellectual successful teenagers are tending to perceive success like the result of the own action while peers are tending to exaggerate the role of circumstance. The biggest differences in the core of social concepts than in the buffer zone and periphery were recorded in intellectual successful teenagers with intragroup integral status, the biggest differences between “stars” and “losers”. All participants of the research interpret the success like feature which connected to future regardless of the actual achievements.*

**Keywords:** social concepts, success, teenagers, intellectual success, social success, integral intragroup status.

### REFERENCES

1. Andreeva G.M. Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya [Psychology of social knowledge]. Moscow: Aspekt Press, 2005. 303 p.
2. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Konopleva I.N. Osobennosti obydennykh predstavlenii molodezhi o samoubiitsakh [Elektronnyi resurs] [Features of common representations of suiciders in young people]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*. [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2013, no. 1. RL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n1/59084.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n1/59084.shtml) (Accessed 09. 08.2016)
3. Bogoyavlenskaya D.B. Rabochaya kontseptsiya odarennosti. [The working concept of giftedness]. Moscow, 2003. 90 p.

#### For citation:

Kondratiev M.D. Social concepts about the success of teenagers with different intragroup status and different levels of intellectual success. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2017. Vol. 8, no. 2, pp. 116–130. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2017080208

\* *Kondratyev Mikhail D.* — Graduate student, Chair of Social Psychology of Development, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, mdkondr@gmail.com

4. Volovikova I.M., Mustafina L.Sh. Struktura sotsial'nykh predstavlenii rossiiskoi molodezhi [Structure of social representations of Russian youth]. In A.L. Zhuravlev (ed.) *Psikhologicheskie problemy sovremenno rossiiskogo obshchestva [Psychological problems of modern Russian society]*. Moscow: Publ. «Institut psikhologii RAN», 2012. 575 p.
5. Dontsov A.I., Emel'yanova T.P. Kontsepsiya sotsial'nykh predstavlenii v sovremennoi frantsuzskoi psikhologii [Conception of social representation at contemporary psychology in France]. Moscow: Publ. MGU, 1987. 178 p.
6. Kondratyev M.Yu. Metodicheskii algoritm opredeleniya integral'nogo vnutrigruppovogo statusa chlena kontaktnogo soobshchestva [Methodological Algorithm of Integral Intragroup Status Definition in Members of Contact Community]. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2014, no. 3, pp. 125–142.
7. Meshkova N.V. Zarubezhnye issledovaniya odarennosti: sotsial'no-psikhologicheskii aspekt [Elektronnyi resurs] [Research of academic giftedness in foreign studies: socio-psychological aspect]. *Sovremennaiia zarubezhnaiia psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2015. Vol. 4, no. 1, pp. 26–44.
8. Nuttin J. Motivatsiya, deistvie i perspektiva budushchego. [Motivation, action and time perspective]. Moscow: Smysl, 2004. 608 p.
9. Ob utverzhdenii Pravil vyyavleniya detei, proyavivshikh ydayushchiesya sposobnosti, soprovozhdeniya i monitoringa ikh dal'neishego razvitiya: postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 17 noyabrya 2015 g. № 1239. [On approval of the Rules for the identification of children who have shown outstanding abilities, support and monitoring of their further development: Decree of the Government of the Russian Federation] [Elektronnyi resurs]. URL: <http://government.ru/media/files/oxUAa6PpURsefK00tPz6M5vhRX3qC81D.pdf> (Accessed: 19.07.2016)
10. Timoshina I.N. Struktura sotsial'nykh predstavlenii studentov o statuse v sovremennom obshchestve [The structure of students' perception of social status in contemporary society]. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 51–64. doi:10.17759/sps.2016070204.
11. Fedotova S.V. Struktura sotsial'nykh predstavlenii molodezhi o sotsial'nom statuse [Structure of social representations of youth about social status]. Vestnik Rossiiskogo novogo universiteta. Seriya "Chelovek v sovremennom mire" [Bulletin of the Russian New University. Series "Man in the modern world."], 2015, no. 4, pp. 37–45.
12. Erikson E.H. Identichnost': yunost' i krizis [Identity: Youth and Crisis]. Moscow: Progress, 1996 (2006). 344 p.
13. Yurkevich V.S. Odarennye deti: segodnyashnie tendentsii i zavtrashnie vyzovy [Gifted children: current trends and tomorrow's challenges]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 4, pp. 99–108.
14. Nuttin J. Motivation, Planning, and Action: A Relational Theory of Behavior Dynamics. Leuven and Hillsdale, NJ: Leuven University Press and Erlbaum, 1984. 251 p.

## Город как фабрика страха и риска: детский взгляд на городское пространство

**Н.К. РАДИНА\***,  
*НИУ ВШЭ, Нижний Новгород, Россия, rasv@yandex.ru*

*Представляемое исследование является продолжением изучения восприятия городских пространств, которые маркируются горожанами как страшные или опасные, на детской выборке. Исследование опирается на теорию фреймов И. Гофмана, используется понятие гетеротопии М. Фуко. Проводится сравнение результатов идентификации страшных мест в городе детьми и взрослыми для определения основных тенденций детского восприятия опасных и страшных городских пространств. Ключевым методом данного качественного исследования является фокусированное неструктурированное интервью (85 интервью о страшных местах города у горожан от 7 до 11 лет, а именно у 41 мальчика и 44 девочек, преимущественно младших школьников). Представленное исследование доказывает, что младшие школьники и младшие подростки в сравнении со взрослыми горожанами обладают базовой социальной компетентностью при идентификации опасных и страшных мест города, однако их интерпретативная матрица для определения «страшных мест» построена иррационально и нерелексивно. Наиболее существенные отличия между взрослыми горожанами и детьми в том, как определяется Другой в городе, оцениваемый как опасный или страшный Другой.*

**Ключевые слова:** город, страх, риск, гетеротопии, младшие школьники.

Городские исследования в современной российской социальной психологии в контексте психологии окружающего пространства или средовой психологии — относительно новая область исследований [1; 2; 3; 4 и др.], сложившаяся

в конце XX века и прирастающая сегодня новым знанием. Т.В. Дробышева и А.Л. Журавлев называют два основных направления, в русле которых в настоящее время особенно активно развиваются социально-психологические город-

### Для цитаты:

Радина Н.К. Город как фабрика страха и риска: детский взгляд на городское пространство. 2017// Социальная психология и общество. Т. 8. № 2. С. 131–145. doi:10.17759/sps.2017080209

\* Радина Надежда Константиновна — доктор политических наук, кандидат психологических наук, профессор департамента социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Нижний Новгород, Россия, rasv@yandex.ru

ские исследования: изучение восприятия города (различные виды репрезентаций города – ментальные карты, образы, представления в групповом сознании жителей) и изучение городской идентичности [8].

В качестве наиболее перспективных направлений исследований Т.В. Дробышева и А.Л. Журавлев определяют междисциплинарные исследования, в которых предметно-пространственная, социальная, природная среда города выступает условием становления субъектных качеств личности и группы, проявляющихся в активности субъекта, взаимодействующего с городом, а также как особая коммуникативная среда, порождающая специфические социальные феномены («знакомые чужие», «очередь», «соседство» и т.п.).

Попытки определить специфичность городской среды, «формирующей» городских субъектов и уникальные условия городской коммуникации [10], сопряжены с поиском релевантных теоретических рамок для изучения городского пространства, будь то примеривание «экологической оптики» Гибсона или идеи целостного чувственного отражения Б.Г. Ананьева в качестве интерпретативных схем для анализа эмпирики городских исследований [25], или выбор между экоповеденческой теорией Р. Баркера, концепцией «деятельности и места» Д. Кантера, теории «приватности» И. Альтман и т.д. [2]. Городская среда в аспекте детского развития рассматривается также в русле культурно-исторической теории [11; 21].

Что касается теоретических рамок междисциплинарных исследований, по-прежнему большой популярностью пользуются идея реконструкции ментальных или когнитивных карт городского про-

странства (по К. Линчу или Д. Милграму) [3; 12; 14 и др.], семиотика городского пространства как культурного и социального текста [7 и др.], изучение мобильности в городе и поведения горожан в особых транзитных местах [4 и др.].

Однако новые темы городских исследований, связанные, как правило, с городской мобильностью, а также отчасти с семиотикой города и даже более традиционными ментальными/когнитивными картами, крайне нуждаются в создании релевантных методов исследования, а также в интеграции нового знания о «городской психологии» в общую картину психологии в целом.

### **Городская среда детства: точка зрения психологов**

Одна из наиболее известных работ, касающихся детской среды в городе, работа М.В. Осориной «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых» [15], выполнена в этнографических традициях и не позиционирует себя в русле городских исследований. Под влиянием этнографических традиций находятся работы, представляющие психологические интерпретации локальных зон городского пространства, предназначенных для детей или используемых детьми (например, анализ конструирования детских площадок) [19 и др.].

Другие психологические работы, ориентированные на традиционные темы городских исследований в контексте психологии развития, опираются на количественные методы – субъективное шкалирование и известные, проверенные временем стандартные опросники, отчасти унифицирующие «городскую проблематику» [13; 16 и др.]. Таким образом,

обнаруживается определенное противоречие: необходимость двигаться вперед и переходить от описательных методов в интерпретации детского пространства города к объяснительным сталкивается с практикой методов, менее чувствительных к изучаемому содержанию.

Недостаточно отрефлексированным (с точки зрения количественных методов) оказывается и представление о городе как о пространстве, которое требует особых социальных компетентностей и становится ареной проверки этих компетентностей у детей. Так, современные исследования о мобильности детей и подростков, которые по мере взросления осваивают новые городские территории, более сосредоточены на изучении собственно мобильности, опираются, как правило, на опросы детей и подростков и как бы откладывают на будущее анализ социальных задач, которые решают взрослеющие дети, осваивающие город [4 и др.].

### **Тексты и сцены городского пространства: как читать и интерпретировать**

Одной из теорий, продуктивной с точки зрения объяснения городской жизни, является теория фреймов Ирвинга Гофмана [5]. Эта теория создает интерпретативную матрицу, которая помогает исследователю анализировать поведение человека в повседневной жизни социального взаимодействия [18]. Согласно теории фреймов, любой человек (и ребенок в том числе), оказываясь в какой-либо ситуации (социального взаимодействия) определяет для себя, что здесь происходит (определение, «прочтение» ситуации, на этом этапе особую роль социальное знание), принимает на себя (более

или менее осознанно) какую-либо роль и поддерживает формат текущей ситуации (а также прерывает или изменяет ее, если обладает соответствующей социальной компетентностью). Представляя герменевтику социального пространства И. Гофман подчеркивает: попробуй неправильно определить ситуацию (ошибиться в идентификации ситуации), и ситуация «определит тебя» [6]. Таким образом, социальная компетентность работает на выживание и успех читателя социального пространства.

В этом контексте город представляет собой сложное и противоречивое социальное пространство (текст) специфических коммуникаций, пространство множества социальных сцен и сценариев, бросающее вызов как взрослым, так и детям. Вызов взрослым горожанам определяется постоянной динамичностью и изменчивостью города, его наполненностью Другими, нарушающими правила и разрушающими сложившийся уклад жизни. Вызов для детей обусловлен сложными социальными задачами, предлагаемыми городом, которые необходимо научиться решать, сложными социальными площадками новых социальных взаимодействий, ролевые и сценарные возможности которых детям пока не знакомы. Дети, осваивая городское пространство, учатся идентифицировать новые площадки (что это за место? что здесь происходит?) и проигрывать роли, релевантные как месту, так и личности юного горожанина. Городское пространство, таким образом, выступает как сцена и декорации для различного рода сценариев городской жизни. И, действительно, если ошибиться, если неправильно определить ситуацию, жестокая городская реальность способна жестко «определить» неграмотного или наивного «читателя города».

## Программа исследования

Представляемое исследование является продолжением изучения городского пространства, которые маркируются горожанами как страшные или опасные [17]. Опасность или способность испугать в отношении городских площадок — производная характеристика от основной социальной функции того или иного городского места и обусловлена вторичной оценкой данного пространства горожанами.

Первоначально в качестве ключевой теоретической матрицы была использована теория социальных представлений С. Московичи, которая в настоящем исследовании переопределяется в пользу теории фреймов И. Гофмана. Приоритет за теорией фреймов объясняется ее большей функциональностью и продуктивностью с точки зрения объяснения социального взаимодействия в городе. Определение мест риска и страха в городе, согласно теории фреймов, оказывается точкой отсчета для реализации последующих поведенческих сценариев, с которыми горожане в большей или меньшей степени знакомы (дистанцирование от угрозы или бегство, поиск защиты и т.д.). Таким образом, верная идентификация мест страха и риска оказывается составляющей общей социальной компетентности горожанина. Эта теоретическая матрица особенно продуктивна для анализа восприятия городского пространства юными горожанами. Сравнивая «карты негативных мест» города в изложении взрослых и детей в городе, возможно делать выводы о формировании социальной компетентности детей, осваивающих городское пространство.

Что касается методов исследования, была сохранена ориентация на качественные методы (использовалось фокусированное неструктурированное интервью «Страшные места моего города»), поскольку данная область социальной реальности в настоящее время не имеет достаточного содержательного насыщения, чтобы при формировании гипотез переходить на поиск закономерностей и количественные методы (городским исследованиям в психологии развития по-прежнему крайне необходимы исследования этнографического профиля).

Всего было собрано 85 интервью о страшных местах города у горожан от 7 до 11 лет (1–4 классы), а именно у 41 мальчика и 44 девочек, относящиеся преимущественно к возрастной группе «младшие школьники». Планировалось сравнить идентификацию страшных мест в городе детьми и взрослыми для определения основных тенденций детского восприятия опасных и страшных городских пространств.

Полученные результаты интерпретировались с опорой на ранее идентифицированные аналитические конструкты:

- все истории были разделены на истории о страшных местах (иррациональный страх) и опасных местах (рациональный страх);
- при анализе результаты визуализировались с опорой на систему координат, состоящую из оси «Я-Другие в городе» (ось ординат) и оси «город — негород» (ось абсцисс);
- места страха и риска, обозначенные детьми, сравнивались с аналогичными зонами, выделенными взрослыми, для определения границ социальной компетентности детей в городском пространстве.

## Город детей как фабрика страха и риска: сцена и декорации

Первое отличие «городской сцены» у детей от представлений о городе взрослых — она наполнена преимущественно иррациональными страхами. То, что взрослые обосновывают и связывают с риском данного места (например, ссылаясь на городскую преступность), дети, идентифицируя «страшное место», опираются не на объективные факты, а на иррациональный страх.

Темнота. Традиционно и взрослые горожане, и дети как страшные места города описывают темные и неосвященные места, объясняя свои страхи темных мест присутствием там невидимой угрозы.

М., 9 л.: *Везде, где есть темные подвалы, в гаражах, в квартирах ночью один без электричества, если выйду, то убьют.*

М., 8 л.: *Любое место, когда темно, — страшное! Мне страшно ходить из музыкальной школы одному вечером, особенно зимой.*

Безлюдные места. Нежилые места города, где объективно может подстерегать опасность, дети описывают не с точки зрения реальных угроз, а как наполненные таинственными и пугающими существами.

М., 9 л.: *Для меня самое страшное место в городе — это заброшенная стройка у моих окон. Она очень страшная и высокая, а еще наверху нет стен. Ночью смотреть на нее еще страшнее. Я смотрю в окно, а наверху что-то светится. Очень страшно, даже если ты дома. Днем я видел там детей, а кто там ночью?*

Места разрушений и смерти. Места разрушений и смерти взрослые горожане описывают амбивалентно (как рационально, так и иррационально). Дети-горожане в подобных местах в городе

испытывают мистический ужас, который не могут объяснить рационально.

Д., 11 л.: *Кладбище на ул. Пушкина — очень много могил, проходить мимо него даже днём жутко!!!*

М., 7 л.: *Когда мы идем в школу, мы проходим сгоревший дом. У него нет одной двери. Он страшный, и там нарисовано чудовище. Когда на улице темно — оно как настоящее. Еще, когда идем в школу, то проходим мимо домов, они покрыты тканью — такой, как рыболовная сеть. Рядом с дверью там валяются мешки с мусором: это там, где трамваи ездят.*

Подвалы домов. В зону иррационального страха, с точки зрения детей в городе, попадают подвалы домов, где проживают дети. Необходимо отметить, что взрослые в качестве «зоны риска» называют дворы и подъезды, объясняя это угрозой нападения именно в пограничной зоне между городом и квартирой, «безопасным местом» горожанина.

М., 11 л.: *В моем доме есть подвал, там очень страшно. В нем бегают мыши, а еще каждый вечер в подвале зажигается свет. И никто не знает, кто зажигает свет.*

Лесопарки и парки. Взрослые горожане объясняют опасность городских парков весьма рационально (с точки зрения преступности), дети — иррационально.

Д., 8 л.: *Однажды нам с мамой пришлось поздно вечером возвращаться домой через Щелковский хутор (лесопарк — прим. автора). Хотя мама и была рядом, но мне было очень жутко. Деревья казались похожими на каких-то монстров с длинными корявыми руками. Звуки, которые были слышны повсюду, напоминали то крик, то плачь. Очень было страшно! Хотелось поскорее добраться до дома.*

Общественный транспорт. Общественной транспорт в интерпретации взрослых — определенно зона риска (рациональный



страх). Дети определяют общественный транспорт как «страшный», но дают принципиально иные интерпретации.

Д., 8 л.: *Страшная — станция метро «Заречная». Есть несколько свидетелей, которые видели в окнах вагона мужчину в каске, в узком месте туннеля между поездом и стеной, но это невозможно. Часто слышны грохот молотков и странные скрежещущие звуки, когда на платформах ни души. Говорят, что это шалят призраки строителей, которые погибли в метро в 90-е годы.*

Страшно дома. Уникальный детский страх городских детей, который не был выявлен ранее у взрослых, — страх оставаться одному в квартире без родственников. Это всегда иррациональный страх, обусловленный страхом детей, что пространство квартиры открыто для внешнего вторжения (фактически являющийся проекцией тревожности ребенка).

М., 9 л.: (...) *Мне страшно находится одному дома, мне кажется, меня кто-то схватит.*

Д., 9 л.: *Мне страшно (...) одной в квартире, потому что вдруг дьяволы дома.*

Описание иррациональных страхов детей в контексте их сравнения со страхами взрослых показывает, что «зоны городских рисков» взрослых детьми прочитываются с точки зрения иррациональных страхов. Можно сказать, что «рациональность» в определении неблагоприятия городского пространства у детей только начинает по-настоящему оформляться и пока еще тесно сопряжена с иррациональными страхами.

Места отдыха. Места отдыха взрослыми горожанами всегда описываются с точки зрения риска. Дети имеют смешанную картину городских мест отдыха и описывают их как страшные и рационально, и иррационально.

Большие скопления людей описываются как опасные — без конкретизации, в чем источник опасности.

М., 8 л.: (...) *Иногда страшно там, где, наоборот, много людей, машин, когда был салют — было опасно.*

Д., 8 л.: *Около магазинов, около подъездов, на остановках, на неизвестных остановках. В парке, когда много людей, на больших площадках.*

Однако у младших подростков, описывающих страх в городе, в интервью «всплывают» места, относящиеся к местам отдыха в городе, но очевидно интерпретируемые как «места инициаций» при переходе от детства к взрослости, типичные скорее не для современного, а для архаичного общества.

М., 11 л.: *Самое страшное место в Нижнем Новгороде — это лабиринт страха. Страшен он тем, что там темно и очень трудно выйти. Еще на стенах следы кровавых рук, слышны звуки бензопилы. И еще ногами можно почувствовать части скелета. Вот такое страшное место.*

Проезжая часть. Проезжая часть взрослыми горожанами также всегда представлена в контексте риска. Дети, напротив, даже такие рискованные пространства описывают, строя объяснительные схемы из запутанного клубка рационального и иррационального страха.

Д., 8 л.: *Для меня самые страшные места в Нижнем Новгороде — это дороги. Когда идешь по дороге, надо быть очень внимательным, иначе может сбить машина. Еще на дорогах есть люки, в них можно упасть и сломать ногу или руку. А еще там живут огромные крысы, они кусаются. И вообще там темно и страшно.*

Новостройки. Уникальный страх, присутствующий в рассказах детей, — страх новостроек. Отчасти его можно рассматривать как страх нежилых мест, однако

в интервью взрослых данные объекты как опасные или страшные не были обнаружены. Страх новостроек обосновывается на грани рационального и иррационального.

Д., 9 л.: (...) *И, если честно, новостройки — это очень опасно. Например, еще одна новостройка меня пугает: это на улице Июльские дни. Одно здание смогло обрушиться на этом месте.*

**Другие в городе.** Другие в городе у взрослых горожан оказались сложной категорией, объединяющей разнородную группу, которая была разделена на «своих Других» (преступников, бомжей и т.д.) и «Чужих» (мигрантов, приезжих). «Своих Других» взрослые опасались рационально, «Чужих» — иррационально.

У детей страх перед Другими — иррациональный, и состав данной группы также иной. Группу Других наполняют:

- НЕ-люди (животные и призраки);

Д., 11 л.: *Это там, где много собак. Поэтому что они могут укусить.*

М., 9 л.: *Мне было очень страшно на Щелковском хуторе вечером, потому что там кто-то в кустах сидел и камушки бросал.*

- «свои Другие», опасность от которых в изложении детей зачастую фантастична (пьяницы, колдуны, клоуны и маньяки).

М., 9 л.: *Мое страшное место — это Цирк, потому что там клоуны (...). Улица, на которой я живу, там был маньяк, он убил три человека ломом.*

Д., 11 л.: *Тюрьма на проспекте Гагарина — в ней сидят убийцы, маньяки, которые хотят за все отомстить страшной мстью!!!*

Рациональный страх в интервью детей сопряжен не только с собственным опытом освоения города, но и с информированием об опасных местах родителями и СМИ.

Д., 9 л.: *Я считаю, что самое страшное место в Нижнем Новгороде — это микрорайон Цветы из-за того, что, во-первых, там недавно появились террористы, и чуть не произошел теракт, попытка терроризма была в этом году. Во-вторых, там достраивают здание, и, если что-то пойдет не так, все может обрушиться или упасть прямо на голову.*

Таким образом, в итоге интервьюирования детей более половины страшных или опасных мест современного города, которые называли взрослые, были также названы и детьми.

### **Страх и риск в городе: точка зрения детей и взрослых**

Сравнение размеченности страшных мест городского пространства детьми и взрослыми показывает, что и у взрослых, и у детей идентична сфера НЕ-город (пребывание в одиночестве или вместе с Другими в темноте, в безлюдных и нежилых местах, в местах разрушения и смерти) (см. рисунок). Это сфера иррационального страха у всех горожан, однако взрослые время от времени рационально объясняют данный страх (например, возможностью позвать на помощь или осознанием того, как много безымянных смертей в городе).

Сфера «Я» в «Городе» отличается у взрослых горожан и детей: дети опасаются одиночества, поэтому бояться собственного дома, а взрослые опасаются «архетипических сооружений» (тоннели и переходы), где они находятся в одиночестве. Оба страха иррациональны и обусловлены внутренними проблемами и травмами.

А вот сфера «Другой» в «Городе» наиболее ярко демонстрирует складывающуюся

ВЗРОСЛЫЕ



ДЕТИ



Рис. Сравнительный анализ мест страха и риска у взрослых и детей.  
Жирный шрифт – зоны риска, курсив – иррациональный страх

юся социальную компетентность юных горожан и определяет различия между взрослыми и детьми в городе. У взрослых данная сфера относительно плотно размечена (выделено достаточно много «опасных мест»), а опасность места рационально обоснована (это «зоны риска»). У детей карта опасностей относительно Других в Городе только складывается, а те пространства, где возможна встреча с опасностью, пока находятся вне зоны их непосредственного освоения города.

Идентификация «опасного места» в городе, по Гофману, активизирует те сценарии и роли, которые «закреплены» за данной сценой. Дети, как правило, без дополнительных расспросов не поясняют, как идентифицированная сцена связывается ими с дальнейшими действиями (как запускается определенный сценарий действия). Однако даже уточнение «я боюсь» означает внимательное отношение к опасным объектам и запуск, например, сценария «бегство» при дальнейшем опасном разворачивании действий на «страшной сцене».

*Д., 9 л.: У меня за домом и сбоку — гаражи. И там обычно ходят пьяницы. Когда я иду на танцы — по пути в школу — там есть бар. Туда ходят только пьяницы. И когда я иду на танцы, я боюсь их.*

Важно подчеркнуть, что взрослые в городе становятся для детей примерами для подражания. Со взрослыми не так страшно оказываться в этих особых ужасных местах, взрослые становятся образцами исполнения той или иной роли, соответствующей страшному месту, в том числе — как надо бояться (бежать или замереть, не двигаться).

*Д., 9 л.: Страшное место — площадка у моего старого дома. Там много собак, но не милых. Их даже моя мама боялась — облают так, что не сдвинешься.*

### «Темные» гетеротопии «страшного города»: интерпретации и дискуссии

Попытка создать классификацию «страшных мест» при восприятии городского пространства подталкивает исследователей к поиску емких понятий, способных возглавить или интегрировать подобные классификации [9]. Одним из подобных понятий является «гетеротопия» М. Фуко [22; 23], в контексте «гетеротопия и город» получившее особую востребованность и популярность [26].

Гетеротопия определяется как своеобразное проявление пространства, точнее пространственности, пространственных отношений, «которые неразрывно внутренне взаимосвязаны, взаимообусловлены такими явлениями, как время, история, развитие, человек обыкновенный, повседневность, и тем, что Г. Гуссерль и вслед за ним Ю. Хабермас определяют в качестве жизненного мира» [24, с. 59]. Поэтому гетеротопия — не столько конкретное место, сколько «способ его видения, субъективного ощущения и выделения среди общего пространства, как человеком, так и отдельной, локальной, “малой” культурой» [24, с. 60]. Анализируя гетеротопии, исследователь обращается к базисным культурным основам в виде бинарных конструктов (реальность — иллюзорность, приватный — публичный, свой — чужой, обычный — необычный, плавный — прерывистый, открытый — замкнутый и т.п.) и обязательно преодолевает бинарность.

Места-гетероклиты, определяющие гетеротопии в городском пространстве, — это Иные, Другие места по отношению к устойчивым структурам мира, к повседневности, места, производящие разрыв в плавном, нерелефлексированном

течении будничности. В разных исследованиях в качестве мест-гетероклитов рассматривают театры и музеи [20], тюрьмы, школы, соборы, кафе, библиотеки, парки и т.д. [24], кладбища и заброшенные здания [9].

Т.В. Жигальцева ставит вопрос об универсальности гетеротопий для любого детского эмоционального пространства в провинции [9], однако исследования мобильности в городе столичных школьников также выходят на избегание школьниками мест-гетероклитов в повседневных передвижениях по городу [4]. Т.В. Жигальцева также определяет закрытость как главную характеристику гетеротопий с негативной эмоциональной нагруженностью, однако результаты данного исследования показывают, что закрытость типична не для всех гетеротопий, сопряженных с негативным эмоциональным восприятием, а ключевой характеристикой оказывается собственно оценка места, то есть факт «темной гетеротопии».

## **Выводы**

Городские исследования в психологическом преломлении представляют особый интерес с точки зрения анализа социального опыта горожанина, осваивающего городское пространство как совокупность неких сцен, потенциально связанных с определенными сценариями и ролями, исполняемыми горожанами. В связи с этим теория фреймов И. Гофмана представляется как наиболее релевантная для изучения городских сцен, ролей и сценариев, включая драматические сценарии, сцепленные со страшными местами города. Психология развития, двигаясь в этом направлении, способна

объяснить, как формируется социальная компетентность детей и подростков, осваивающих городское пространство.

Представляемое исследование доказывает, что младшие школьники и младшие подростки в сравнении со взрослыми горожанами обладают базовой (начальной) социальной компетентностью при идентификации опасных и страшных мест города, однако их интерпретативная матрица для определения «страшных мест» построена иррационально и нерелексивно. Фактически это означает, что у младших школьников только складывается первичное представление о «городских сценах», на которых возможны сценарии «страшных событий», но ключевые характеристики данных «сцен» и ролевой репертуар для действий в «страшных ситуациях» пока не сформирован.

Наиболее существенные отличия между взрослыми горожанами и детьми в том, как определяется Другой, оценивающийся как опасный/страшный Другой. Для взрослых это «свои Другие» (девиантные согорожане) и Чужаки (мигранты, приезжие), для детей «НЕ-люди» (животные и призраки) и «свои Другие», зачастую обладающие признаками нереальности («пьяницы», колдуны, маньяки). Иррациональность восприятия и фантазморичность в понимании Другого принципиально отличает детский опыт от опыта взрослых горожан.

В будущем, анализируя, как изменяется детская компетентность относительно Других в городе, возможно будет связать становление социального опыта в городе или доминирование иррационального в интерпретациях с развитием мышления и общей социальной компетентностью детей и подростков.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова Ю.Г.* Психология среды: истоки и направления // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 130–136.
2. *Воробьева И.В., Кружкова О.В.* Психология городской среды. Екатеринбург: Издательство Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 244 с.
3. *Глазков К.П.* Экскурсия по городу: ментальные карты как инструмент изучения образа города // Мониторинг общественного мнения. 2013. № 5 (117). С. 136–151.
4. *Глазков К., Сивак Е.* Повседневная мобильность школьников: расширение пространства взросления // Материалы международного симпозиума «Л.С. Выготский и современное детство». Москва, 2016.
5. *Гофман И.* Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. М.: Институт социологии РАН, 2003. 752 с.
6. *Гофман И.* Ритуал взаимодействия: Очерки поведения лицом к лицу. М.: Прогресс, 2009. 300 с.
7. *Деткова Н.Ю.* Малый провинциальный город как текст культуры // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 18 (156). Философия. Социология. Культурология. Выпуск 12. С. 63–69.
8. *Дробышева Т.В., Журавлев А.Л.* Город как объект социально-психологического исследования // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2016. Том 1. № 1. С. 196–214.
9. *Жигальцова Т.В.* Жертвенные гетеротопии провинциального города // Урбанистика. 2016. № 4. С.73–80.
10. *Заборова Е.Н., Исламова А.Ф.* Город как социальное пространство // Социологические исследования. 2013. № 2. С. 97–101.
11. *Котляр И.А., Соколова М.В.* Площадка приключений как пример реализации права ребенка на игру [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 2. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kotlyar\\_Sokolova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kotlyar_Sokolova.phtml) (дата обращения: 27.02.2017)
12. *Линч К.* Образ города. М.: Стройиздат, 1982. 328 с.
13. *Микляева А.В., Румянцева П.В.* Городская среда как пространство семейного бытия (взгляд петербургских подростков) // Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. Выпуск 2. СПб.: Издательство АНО «ИПП», 2008. С. 70–74.
14. *Милграм С.* Эксперимент в социальной психологии. СПб.: Питер, 2000. 336 с.
15. *Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. 6-е изд. СПб.: Питер, 2015. 304 с.
16. *Пряжникова Е.Ю., Голубь О.В.* Роль восприятия городской среды в адаптации подростков [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3222.phtml> [дата обращения 28.02.2017].
17. *Радина Н.К.* Социальная психология городского образа жизни: город страха // Социальная психология и общество. 2012. № 1. С. 126–141.
18. *Радина Н.К.* Прикладная герменевтика социального пространства: фрейм, идентичность, автобиография // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2014. № 4. С. 126–139.

19. *Рочева А.Л., Варшавер Е.А., Иванова Н.С.* Детские площадки как пространства интеграции Мигрантов // Материалы международного симпозиума «Л.С. Выготский и современное детство». Москва, 2016.
20. *Руденко Н.* Гетеротопия как переписание: музейные экспонаты, сети и практики // Социология власти. 20015. Т. 27. № 1. С. 181–195.
21. *Смирнова Е.О., Котляр И.А., Соколова М.В., Шеина Е.Г.* Детская игровая площадка в контексте культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 269–279.
22. *Фуко М.* Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью. Ч. 3. М.: Праксис, 2006. 320 с.
23. *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: А-сad, 1994. 405 с.
24. *Шестакова Э.Г.* Гетеротопия – рабочее понятие современной гуманитаристики: литературоведческий аспект // Критика и семиотика. 2014. № 1. С. 58–72.
25. *Штейнбах Х.Э., Еленский В.И.* Психология жизненного пространства (для психологов, архитекторов и дизайнеров). СПб.: Речь, 2004. 179 с.
26. *Heterotopia and the City: Public Space in a Post-civil Society.* / Ed. Michiel Dehaene, Lieven De Caeter. London, 2008. 345 p.

## The city as a factory of fear and risk: children's judgments about the urban space

N.K. RADINA\*,  
HSE, Nizhny Novgorod, Russia, rasv@yandex.ru

*The presented study is a continuation of the study of the perception of urban spaces in children who are labeled as scary or dangerous. Research based on the theory of frames Goffman. Used the concept of heterotopia Foucault. The study compares the results of the identification of the terrible places in the city by children and adults. The study identifies the key trends of children's perception of dangerous and scary urban spaces. The key method of qualitative research is unstructured interviews (85 interviews about the scary parts of the city from the citizens from 7 to 11 years, namely from 41 boys and 44 girls, mostly younger students). The presented study shows that younger students and young adolescents compared to adult citizens have the basic social competence in the identification of dangerous and scary places in the city. Interpretive matrix of children for determining the "worst places" formed irrational and non-reflexive. The most significant differences between adults and children of city in the way they describe the Stranger in the city (which is assessed as dangerous Stranger).*

**Keywords:** city, fear, risk, heterotopia, junior high school students.

### REFERENCES

1. Abramova Ju. G. Psihologija sredy: istoki i napravlenija [Psychology of environment: Sources and directions]. *Voprosy psihologii [Questions of psychology]*, 1995, no. 2, pp. 130–136.
2. Vorob'eva I.V., Kruzhkova O.V. Psihologija gorodskoj sredy [The psychology of the urban environment]. Ekaterinburg: Publ. RGPPU, 2012. 244 p.
3. Glazkov K.P. Jekskursija po gorodu: mental'nye karty kak instrument izuchenija obraza goroda [City tour: mental maps as a tool for studying the image of the city]. *Monitoring obshhestvennogo mnenija [Monitoring of public opinion]*. 2013, no. 5 (117), pp. 136–151.
4. Glazkov K., Sivak E. Povsednevnaia mobil'nost' shkol'nikov: rasshirenie prostranstva vzroslenija [Everyday mobility schoolchild: extension of growing]. *Materialy*

#### For citation:

Radina N.K. The city as a factory of fear and risk: children's judgments about the urban space. *Sotsial'naja psikhologija i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2017. Vol. 8, no. 2, pp. 131–145. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2017080209

\* Radina Nadezhda K. — Doctor in Political Science, PhD in Psychology, professor at the Department of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod, Russia, rasv@yandex.ru



- mezhdunarodno simpoziuma “L.S. Vygotskij i sovremennoe detstvo” [Materials of the International Symposium “Vygotsky and modern childhood”]. Moscow, 2016.
5. Gofman I. Analiz frejmov: jesse ob organizacii povsednevnogo opyta [Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience]. Moscow: Institut sociologii RAN, 2003. 752 p.
  6. Gofman I. Ritual vzaimodejstvija: Oчерki povedenija licom k licu [Interaction Ritual – Essays on Face-to-Face Behavior]. Moscow: Progress, 2009. 300 p.
  7. Detkova N. Ju. Malyj provincial’nyj gorod kak tekst kul’tury [The small provincial town as text culture]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Chelyabinsk State University]*, 2009, no. 18 (156). Filosofija. Sociologija. Kul’turologija. Vypusk 12. p. 63–69.
  8. Drobysheva T.V., Zhuravlev A.L. Drobysheva T.V., Zhuravlev A.L. Gorod kak ob’ekt social’no-psihologicheskogo issledovanija [The city as an object of socio-psychological research]. Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. *Social’naja i jekonomicheskaja psihologija [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology]*, 2016, Vol. 1, no. 1. pp. 196–214.
  9. Zhigal’cova T. V Zhertvennye geterotopii provincial’nogo goroda [Sacrificial heterotopia provincial town]. *Urbanistika [Urban]*, 2016, no. 4. pp. 73–80.
  10. Zaborova E. N., Islamova A. F. Gorod kak social’noe prostranstvo [The city as a social space]. *Sociologicheskie issledovanija [Sociological studies]*, 2013, no. 2. pp. 97–101.
  11. Kotljар I.A., Sokolova M.V. Ploshhadka priključenij kak primer realizacii prava rebenka na igru [Elektronnyj resurs] [The Playground adventure as an example of the child’s right to play]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2014, Vol. 6, no. 2. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kotlyar\\_Sokolova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kotlyar_Sokolova.phtml) (Accessed: 27.02.2017).
  12. Linch K. Obraz goroda [The image of the city]. Moscow: Strojizdat, 1982. 328 p.
  13. Mikljaeva A.V., Rumjanceva P.V. Gorodskaja sreda kak prostranstvo semejnogo bytija (vzgljad peterburgskih podrostkov) [Urban environment as a space of family life (opinions teenagers from Petersburg)]. *Sovremennye problemy psihologii sem’i: fenomeny, metody, koncepcii [Modern problems of family psychology: phenomena, methods, concepts.]*. Vyp. 2. St. Petersburg: Publ. ANO “IPP”, 2008. pp. 70–74.
  14. Milgram S. Jeksperiment v social’noj psihologii [Experiment in Social Psychology]. St. Petersburg: Piter, 2000. 336 p.
  15. Osorina M.V. Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslyh [The secret world of children in the space of the adult world]. 6-e izd. St. Petersburg: Piter, 2015. 304 p.
  16. Prjazhnikova E. Ju., Golub’ O.V. Rol’ vosprijatija gorodskoj sredy v adaptacii podrostkov [Elektronnyj resurs] [The role of perception of the urban environment in the adaptation of teenagers]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru. [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2012, no. 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3222.phtml> [Accessed 28.02.2017].
  17. Radina N.K. Social’naja psihologija gorodskogo obraza zhizni: gorod straha [Social psychology of urban life: a city of fear]. *Social’naja psihologija i obshhestvo [Social Psychology and Society]*. 2012, no. 1. pp. 126–141.
  18. Radina N.K. Prikladnaja germenevtika social’nogo prostranstva: frejm, identichnost’, avtobiografija [Applied Hermeneutics social space: a frame, identity, autobiography].

*Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovanijah [New in psychological and educational research]*, 2014, no. 4, pp. 126–139.

19. Rocheva A.L. Varshaver E.A., Ivanova N.S. Detskie ploshhadki kak prostranstva integracii Migrantov [Playground space like the integration of migrants]. *Materialy mezhdunarodnogo simpoziuma “L.S. Vygotskij i sovremennoe detstvo” [Materials of the International Symposium “Vygotsky and modern childhood”]*. Moscow, 2016.

20. Rudenko N. Geterotopija kak pereopisanie: muzejnye jeksponaty, seti i praktiki [Heterotopias as a redescribed: museum exhibits, networking and practice]. *Sociologija vlasti [Sociology of power]*, 20015, Vol. 27, no. 1. pp. 181–195.

21. Smirnova E.O., Kotljjar I.A., Sokolova M.V., Sheina E.G. Detskaja igrovaja ploshhadka v kontekste kul’turno-istoricheskoj psihologii [Children’s playground in the context of cultural-historical psychology]. *Kul’turno-istoricheskaja psihologija [Cultural-Historical Psychology]*, 2016, Vol. 12, no. 3, pp. 269–279.

22. Fuko M. Intellektualy i vlast’: izbrannye politicheskie stat’i, vystuplenija i interv’ju [Intellectuals and power: elected political articles, speeches and interviews]. Part 3. Moscow: Praksis, 2006. 320 p.

23. Fuko M. Slova i veshhi. Arheologija gumanitarnyh nauk [Words and things. Archeology of the humanities]. St. Petersburg: A-cad, 1994. 405 p.

24. Shestakova Je.G. Geterotopija – rabochee ponjatie sovremennoj gumanitaristiki: literaturovedcheskij aspekt [Heterotopia – a working concept of the modern humanities: literary aspect]. *Kritika i semiotika [Criticism and Semiotics]*. 2014, no. 1, pp. 58–72.

25. Shtejnbah H.Je., Elenskij V.I. Psihologija zhiznennogo prostranstva (dlja psihologov, arhitektorov i dizajnerov) [Psychology of living space (for psychologists, architects and designers)]. St. Petersburg: Rech’, 2004. 179 p.

26. Heterotopia and the City: Public Space in a Post-civil Society. In Michiel Dehaene, Lieven De Caeter (ed.). London, 2008. 345 p.

**НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**  
**SCIENTIFIC LIFE**

**Круглый стол «Социальный и культурный контекст:  
вызовы социальной психологии» и традиция круглых столов  
социальных психологов московских вузов**

**Е.О. ГОЛЫНЧИК\***,  
**ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,**  
***elena\_golynchik@mail.ru***

**О.В. СОЛОВЬЕВА\*\***,  
**ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,**  
***olga\_solovyova@inbox.ru***

**Н.Г. МАЛЫШЕВА\*\*\***,  
**ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,**  
***tasha.malysheva@gmail.com***

*В статье представлен отчет о работе Восемнадцатого круглого стола заведующих кафедрами и преподавателей кафедр социальной психологии и кафедр, ведущих подготовку по социально-психологическим дисциплинам, вузов*

**Для цитаты:**

*Голыничик Е.О., Соловьева О.В., Малышева Н.Г. Круглый стол «Социальный и культурный контекст: вызовы социальной психологии» и традиция круглых столов социальных психологов московских вузов // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 146–156. doi:10.17759/sps.2017080210*

\* *Голыничик Елена Олеговна* — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры социальной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Россия, *elena\_golynchik@mail.ru*

\*\* *Соловьева Ольга Владимировна* — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Россия, *olga\_solovyova@inbox.ru*

\*\*\* *Малышева Наталья Георгиевна* — кандидат психологических наук, заместитель заведующего кафедрой по научной работе, доцент кафедры социальной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Россия, *tasha.malysheva@gmail.com*

*Москвы и Московского региона, посвященного теме «Социальный и культурный контекст: вызовы социальной психологии». Восемнадцатый круглый стол продолжает традицию регулярных Круглых столов по актуальным проблемам социально-психологической науки и преподавания социально-психологических дисциплин, которые проводятся с 2008 г. по инициативе кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова на базе разных кафедр социальной психологии вузов Москвы и Московского региона. Если ранее Круглые столы, по большей части, проходили в кругу заведующих кафедрами, то в 2017 г. состав участников был существенно расширен, и теперь Круглые столы будут объединять всё социально-психологическое сообщество ученых и преподавателей вузов Москвы и Московского региона. Статья состоит из двух частей: краткого описания истории зарождения традиции регулярных Круглых столов, посвященных социально-психологической тематике, и их хронологии, а также содержательного отчета о последней встрече 18 апреля 2017 г. на базе факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.*

**Ключевые слова:** социальная психология, круглый стол, научная дискуссия, сообщество социальных психологов.

Восемнадцатый круглый стол заведующих кафедрами и преподавателей кафедр социальной психологии и кафедр, ведущих подготовку по социально-психологическим дисциплинам, вузов Москвы и Московского региона продолжает традицию проведения подобных круглых столов, зародившуюся 9 лет назад, в год 100-летия социальной психологии.

Первый круглый стол состоялся 28 октября 2008 г. Инициатором его проведения и организатором выступила кафедра социальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, пригласившая руководителей других социально-психологических кафедр для совместного обсуждения актуальных проблем как в области учебно-методической работы, преподавания социально-психологических дисциплин, так и для налаживания научного сотрудничества между кафедрами и координации научных исследований. Открывали заседание Первого круглого стола декан факультета психологии МГУ имени М.В. Ломо-

носова **Ю.П. Зинченко** и заведующий кафедрой социальной психологии факультета психологии МГУ **Т.Г. Стефаненко**. Основатель кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ и создатель системы социальной психологии как научной и учебной дисциплины в нашей стране **Г.М. Андреева** активно поддержала идею взаимодействия и координации усилий кафедр социальной психологии, тепло приветствовала участников и выступила с докладом на тему о современном статусе и проблемах социальной психологии как науки.

Инициатива кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ нашла отклик у всех собравшихся на Первом круглом столе руководителей кафедр социальной психологии и социально-психологических дисциплин, и было принято решение о проведении подобных встреч на регулярной основе.

Круглые столы заведующих кафедрами социальной психологии и кафедрами, ведущими подготовку по социально-психо-

логическим дисциплинам, вузов Москвы и Московского региона стали проводиться дважды в год на базе разных кафедр социальной психологии. Эти мероприятия являлись площадкой для обмена информацией о направлениях и проблемах научной работы кафедр социальной психологии, а также для обсуждения актуальных проблем, связанных с разработкой учебных программ социально-психологических дисциплин, методическим оснащением учебного процесса кафедр, обсуждения задач и сложностей, связанных с переходом на двухступенчатую модель образовательного процесса (бакалавриат и магистратура). Ведущими Круглых столов выступали заведующие кафедрами социальной психологии и кафедрами, осуществляющими подготовку по социально-психологическим дисциплинам, а также отдельные сотрудники этих кафедр в зависимости от тематики конкретного мероприятия. До 2017 года Круглые столы проводились в кругу заведующих кафедрами социальной психологии и социально-психологических дисциплин.

Председателем организационного комитета и ведущим большинства Круглых столов является **Т.Г. Стефаненко**, заведующий кафедрой социальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор психологических наук, профессор. Постоянными членами организационного комитета также выступают **О.В. Соловьева**, доцент кафедры социальной психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, кандидат психологических наук, с 2006 по 2012 гг. заместитель заведующего кафедрой по научной работе, и **Е.О. Голынчик**, старший научный сотрудник кафедры социальной психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, кандидат психологических наук, куратор Круглых столов.

Также в разные годы в организационный комитет отдельных Круглых столов входили заведующие кафедрами социальной психологии и деканы психологических факультетов, на базе которых проводилось очередное заседание. Это **М.Ю. Кондратьев** (1956–2015), декан факультета социальной психологии МГППУ, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО; **Е.П. Белинская**, заведовавшая кафедрой социальной психологии факультета социальной психологии и педагогики Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, доктор психологических наук, профессор; **О.Б. Крушельницкая**, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии МГППУ, кандидат психологических наук, доцент; **Е.А. Петрова**, заведующая кафедрой социальной психологии факультета психологии РГСУ, доктор психологических наук, профессор; **Ю.Л. Сорокина**, заведовавшая кафедрой социальной психологии факультета психологии Института гуманитарного образования и информационных технологий (ИГУМО и ИТ), кандидат психологических наук, доцент; **В.А. Штроо**, заведующий кафедрой организационной психологии департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ, кандидат психологических наук, профессор.

В рамках первых Круглых столов особое внимание было уделено представлению кафедр социальной психологии: на каждом из них проходили презентации отдельных кафедр их заведующими, знакомившими участников с историей кафедр, программами подготовки студентов, направлениями научных исследований, основными публикациями.

*Второй круглый стол* (факультет психологии МГУ, 18 марта 2009 г.) был посвящен обсуждению проекта бакалавриата по психологии и подведению итогов первых мероприятий в рамках межкафедрального сотрудничества в связи со 100-летием социальной психологии. На Круглом столе были представлены и обсуждались результаты опроса участников по определению направлений дальнейшего сотрудничества кафедр, а также обобщенная информация о кафедрах по результатам анкетирования участников.

На *Третьем и Четвертом круглых столах* (факультет социальной психологии МГППУ, 30 октября 2009 г. и 6 апреля 2010 г.) обсуждались вопросы, связанные с созданием Ассоциации социальных психологов России и научно-го журнала «Социальная психология и общество», а также проходила дискуссия по актуальным проблемам социальной психологии малых групп.

Начиная с Пятого, Круглые столы стали тематическими: их названия, отражали содержание обсуждавшихся на них научных исследований в конкретных областях социальной психологии. Некоторые из них, после успешного опыта Третьего круглого стола на факультете социальной психологии МГППУ, проводились в рамках научных конференций. Вместе с тем, учебно-методические проблемы также включались в программы этих встреч.

Перечислим темы и основную направленность прошедших Круглых столов.

*Пятый круглый стол «Социальная психология: новые горизонты»* (факультет психологии МГУ, 7 декабря 2010 г.) был приурочен к 85-летию Г.М. Андреевой, заслуженного деятеля науки Российской Федерации, академика РАО, заслуженного профессора МГУ, доктора

философских наук, профессора и создателя кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ, заведующего этой кафедрой в 1972—1989 гг. На нем прозвучали доклады о новых направлениях исследований в социальной психологии, а также состоялась презентация книги «Константа в неопределенном и меняющемся мире» (редактор-составитель Т.Д. Марцинковская), изданной факультетом психологии МГУ в связи с 85-летием Г.М. Андреевой.

*Шестой круглый стол «Лидерство в современной социальной психологии: Проблемы или перспективы?»* (Институт психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, 21 марта 2011 г.) состоялся в рамках международной научно-практической конференции «Современные проблемы психологии лидерства», посвященной памяти доктора психологических наук, профессора Р.Л. Кричевского (1936—2005), создателя кафедры социальной психологии в Институте психологии имени Л.С. Выготского РГГУ.

*Седьмой круглый стол «Группа и организация: Интеграция или дифференциация?»* (факультет социальной психологии МГППУ, 25 октября 2011 г.) прошел в рамках Второй Всероссийской конференции «Социальная психология малых групп», посвященной памяти академика РАО, профессора А.В. Петровского (1924—2006).

*Восьмой круглый стол был посвящен теме «Проблемы адаптации и межкультурной коммуникации в современном мегаполисе»* (факультет психологии ИГУМО и ИТ, 28 марта 2012 г.). На нем обсуждались копинг-ресурсы и проблемы адаптации мигрантов в Москве, психология межкультурной коммуникации в образовании и в современном бизнесе, а также психология этнокультурного об-

разования и интеграции детей-мигрантов в образовательный процесс.

*Девятый круглый стол «Социальная психология: взгляд из прошлого в будущее»* (факультет психологии МГУ, 23 октября 2012 г.) был приурочен к юбилею кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ. На нем выпускники кафедры разных лет рассказали о своих достижениях в науке и практике и выразили пожелание сохранять направленность социально-психологического образования на овладение студентами фундаментальными знаниями, которые дают «угол зрения», способ профессионально-психологического рассмотрения и анализа социальной действительности и обеспечивают способность выпускника самостоятельно разрабатывать и осваивать новые технологии профессиональной деятельности в изменяющейся реальности.

*Десятый круглый стол был посвящен теме «Психология юмора в теории и практике социальной психологии»* (факультет психологии РГСУ, 3 апреля 2013 г.). На нем обсуждались социально-психологические аспекты юмора, возможности юмора в преодолении предубеждений, а также роль юмора в самой психологической науке.

*Одиннадцатый круглый стол «Социально-психологические проблемы обучения и воспитания на новом этапе развития образования»* (факультет социальной психологии МГППУ, 16 октября 2013 г.) состоялся в рамках Международной научно-практической конференции «Социальная психология в образовательном пространстве». На нем обсуждались социальный контекст современного образования; возможности социальной психологии в повышении эффективности образования; развитие социально-

психологической компетентности педагогов и администрации образовательных учреждений, а также школьников и студентов; оптимизация взаимодействия школьного психолога с другими участниками образовательного и воспитательного процесса.

*Двенадцатый круглый стол «Психолог в современном мире»* (факультет психологии МГУ, 22 апреля 2014 г.) состоялся в рамках конференции «Ломоносовские чтения» и был посвящен проблемам профессионального и ценностного самоопределения психологов в условиях транзитивного общества и его вызовов.

*Тринадцатый круглый стол «Общение преподавателя и студента: психологические проблемы и современные тенденции»* (факультет психологии МГУ, 18 ноября 2014 г.) был тематически связан с Международной конференцией «Психология общения и доверия: методология, теория и практика» и был приурочен ко дню рождения Л.А. Петровской (1937–2006), члена-корреспондента РАО, профессора кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ, разрабатывавшей проблематику педагогического общения как субъект-субъектного и диалогического процесса. Круглый стол был посвящен социально-психологическому анализу ситуации взаимодействия преподавателя и студента в контексте новых экономических и социокультурных реалий, в частности, реалий рынка образовательных услуг и новых коммуникационных технологий.

*Четырнадцатый круглый стол «Социальная психология как система знания»* (факультет психологии МГУ, 16 июня 2015 г.) проводился в память основателя кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ академика РАО, профессора Г.М. Андре-

ево́й (1924–2014) и был приурочен ко дню ее рождения. Он начался с открытия мемориальной доски на аудитории, в которой проходил, и был посвящен системе социальной психологии, которую Г.М. Андреева выстраивала как систему научного знания и как учебный предмет. На Круглом столе обсуждались вопросы, связанные с развитием социальной психологии как научной дисциплины и как области знания, — это современные представления о предмете и методологии социальной психологии, о ее междисциплинарном и научном статусе, о ее границах, а также о соотношении академической, прикладной и практической социальной психологии.

На *Пятнадцатом круглом столе «Социальные эмоции: детерминанты, механизмы, влияние на поведение»* (факультет психологии МГУ, 15 декабря 2015 г.) проходила дискуссия по материалам монографии академика РАО, профессора кафедры социальной психологии А.И. Донцова «Феномен зависти: Ното invidens?». В фокусе обсуждения была проблема социальных эмоций (на примере зависти и удивления) — методологии, методов и концептуальных подходов к их изучению, результатов социально-психологических и междисциплинарных исследований.

*Шестнадцатый круглый стол был посвящен теме «Социальная психология бизнеса»* (департамент психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ, 19 марта 2016 г.). На нем обсуждались проблемы формирования социальной идентичности бизнес-психологов в процессе обучения, организационные коммуникации в норме и патологии, социально-психологические механизмы бренд-коммуникации, стратегии принятия решений потребителями.

*Семнадцатый круглый стол «Коллективные переживания социальных проблем в российском обществе: вызовы современности»* (факультет психологии МГУ, 13 декабря 2016 г.) был приурочен к 50-летию факультета психологии МГУ, на нем обсуждались результаты исследований, проведенных на кафедре социальной психологии факультета психологии МГУ, а также в Институте психологии РАН. В фокусе этих исследований — феномен коллективных переживаний социальных проблем, рассматриваемый в нескольких контекстах: это контексты разных социальных групп, территориальных общностей (на примере сельского социума), социальных институтов (на примере средств массовой информации). Кроме этого, поднимался вопрос о перспективах последующих круглых столов и изменении их формата. Было принято решение продолжить традицию проведения Круглых столов на базе факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, но при этом расширить состав их участников, пригласив к участию не только заведующих кафедрами, но и преподавателей кафедр социальной психологии и социально-психологических дисциплин вузов Москвы и Московского региона.

Таким образом, *Восемнадцатый круглый стол*, которому посвящена данная статья, стал первым Круглым столом с расширенным составом участников. Перейдем к содержательному отчету о его работе.

Прошедший Круглый стол состоялся 18 апреля 2017 г. на факультете психологии МГУ в рамках научной конференции «Ломоносовские чтения» и был посвящен обсуждению фундаментальных исследований, объединенных темой «*Социальный и культурный контекст:*



*вызовы социальной психологии*». В рамках этой темы были представлены доклады сразу по нескольким направлениям исследований в современной социальной психологии, а также на стыке социальной психологии с другими отраслями психологической науки. В работе Круглого стола приняли участие более 30 человек, среди которых — 4 заведующих и 2 заместителя заведующих кафедрами социальной психологии и кафедрами, ведущими подготовку по социально-психологическим дисциплинам, вузов Москвы и Московского региона.

Одно из направлений, представленных на Круглом столе, было посвящено поиску возможностей междисциплинарных исследований на стыке социальной психологии, общей психологии и психофизиологии. В рамках этого направления были сделаны два доклада о результатах исследований роли социального контекста в протекании перцептивных процессов, выполненные с использованием новейшего оборудования (стационарного айтрекера SMI RED500 и его штатного программного обеспечения).

Авторами первого доклада *«Гендерные особенности восприятия эмоциональных выражений лица человека»* были кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии восприятия факультета психологии МГУ **Е.Г. Лунякова** и кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ **Н.Г. Малышева**. Рассказ о собственном исследовании был предварён аналитическим обзором основных направлений исследований движения глаз (по материалам Европейской конференции по изучению движения глаз, состоявшейся в Вене в 2015 г.). Было отмечено, что социальный контекст явля-

ется частой дополнительной переменной в исследованиях данного направления, но редко оказывается в основном фокусе внимания, а также, что изучение гендерных особенностей зрительного восприятия открывает новые возможности как для психологии восприятия, так и для социальной психологии. Исследование, проведенное совместно с магистранткой Бакинского филиала МГУ Дж. Ганизаде, было посвящено изучению восприятия мужчинами и женщинами эмоциональной экспрессии по фотографиям нормальных, тэтчеризованных и инвертированных лиц. Предварительные выводы подтверждают, что мужчины и женщины имеют различающиеся стратегии распознавания эмоций, а данные, касающиеся распознавания таких эмоций, как страх и отвращение, позволяют заметить, что эти стратегии могут быть связаны с особенностями гендерных ролей в обществе.

Второй доклад в рамках этого направления — *«Холистические и аналитические механизмы восприятия как индикатор этнокультурной идентичности»* был представлен младшим научным сотрудником лаборатории психологии восприятия факультета психологии МГУ **А.И. Ковалёвым**. В докладе были отражены первые результаты исследования особенностей восприятия фокальных объектов жителями разных регионов России, а также Китая и США. В частности, анализировалась ориентация участников исследования на преимущественное использование холистических или аналитических стратегий восприятия. Автор доклада высказал предположение о возможности использования данных о предпочитаемых стратегиях в качестве одного из индикаторов региональной и этнокультурной идентичности участников исследования, а также их принадлеж-

ности к индивидуалистическому или коллективистическому типу культуры. Хотя первые результаты продолжающегося исследования не демонстрируют наличия четких взаимосвязей, перспективы этого подхода вызвали оживленную дискуссию участников Круглого стола, в ходе которой уточнялись возможные направления дальнейших исследований взаимосвязи стратегий зрительного восприятия и различных аспектов идентичности.

Другим направлением исследований, обсуждавшимся на Круглом столе, стало изучение гендерных представлений современной молодежи в контексте социальных изменений в российском обществе. Вектор для обсуждения был задан докладом «*Психосемантический анализ гендерных представлений современной молодежи*», вынесенным на обсуждение кандидатом психологических наук, доцентом кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ **О.А. Тихомандрицкой** и кандидатом психологических наук, ведущим научным сотрудником лаборатории психологии общения и психосемантики факультета психологии МГУ **О.В. Митиной**. В докладе изобретательно анализировались результаты масштабного исследования изменений в представлениях современной молодежи о характеристиках маскулинности и феминности, выполненного с использованием метода семантического дифференциала. Объектами оценки с помощью семантического дифференциала выступали 18 персонажей: «я сам», «мой отец», «моя мать», «близкий мне человек противоположного пола», а также женские («типичная женщина», «мой идеал женщины», «идеал женщины с точки зрения нашего общества», «успешная женщина», «счастливая женщина», «типичная женщина 20 лет назад», «типичная жен-

щина через 20 лет») и аналогичные мужские персонажи.

Исследование показало, что феминные и маскулинные качества становятся все менее полярными. По мнению О.А. Тихомандрицкой, это может означать, что потребность в жестком противопоставлении полов в нашем обществе уменьшается. «Личный идеал женщины» конструируется по-прежнему с помощью феминных характеристик как у мужчин, так и у женщин. Однако «идеал женщины в нашем обществе» женщинам представляется прежде всего маскулинным, а мужчинам традиционно феминным. Маскулинные характеристики становятся все более предпочтительными как для мужчин, так и для женщин, а их наличие, по мнению респондентов, гарантирует успех и даже счастье. Особенно эта тенденция проявляется у женщин в отношении оценки женских персонажей. Мужчины в большинстве случаев хотели бы видеть женщин по-прежнему феминными, но и они признают, что в будущем женщины будут в первую очередь обладать маскулинными характеристиками.

О.В. Митина на основе математического анализа ассоциаций респондентов выделила четыре универсальные категории восприятия гендерных ролей мужчинами и женщинами (организационно-деловые качества, маскулинные качества, внешние феминные качества и внутренние феминные качества) и показала, что профили типичных, идеальных, счастливых и успешных персонажей у мужчин и у женщин по выраженности этих четырех категорий в большинстве случаев совпадают. В идеале женщины должны обладать в полной мере внутренними и внешними феминными качествами, а мужчины — внутренними и внешними маскулинными качествами. Внутренние

феминные качества представляются более привлекательными, чем внешние, и их могут ожидать и от мужчин. Внешние маскулинные (организационно-деловые) качества представляются более привлекательными, чем внутренние, и их могут ожидать и от женщин.

Третье направление в работе Круглого стола было представлено обсуждением исследований феномена лидерства в разных социальных контекстах современного общества. Первый из докладов *«Мотивация общественной активности лидеров в студенческой среде»* был сделан кандидатом психологических наук, доцентом кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ **И.Г. Кокуриной**. В нем анализировались результаты исследования, проведенного докладчиком совместно с выпускницей факультета психологии МГУ И.В. Чепукалиной в 2009-2010 гг. на выборке из 10-ти студенческих групп экономического факультета и факультета вычислительной математики и кибернетики МГУ (157 респондентов). Использовались методика социометрии Я. Морено и методика изучения мотивации трудовой деятельности И.Г. Кокуриной «Словарь». Принадлежность респондента к страте лидеров устанавливалась при выполнении двух условий: 1. Попадание в страте популярных в группе по каждому из 4-х социометрических критериев, отражающих разные формы общественной активности студента в малой группе. 2. Предпочтение лидера представителями самой стратегии популярных в конкретной группе. Выборка из 10-ти групп на основе специальной статистической процедуры была превращена в выборку из 3-х стратег — популярных, средних и непопулярных. Мотивация оценивалась с помощью построения для каждой стра-

ты мотивационных профилей из 6-ти смыслообразующих мотивов — преобладания, коммуникации, прагматики, кооперации, конкуренции и достижения. Из 29-ти человек, попавших в страте популярных, всего трое оказались в статусе лидеров.

Мотивация студенческих лидеров отличается от мотивации других стратег самыми большими значениями мотивов кооперации и достижения при самых низких значениях утилитарно-прагматического мотива. Дополнительные исследования мотивации лидеров в других группах и в последующие годы подтвердили ее парадоксальный характер — готовность лидеров что-то делать ради других и для других сочетается у них со стремлением к самореализации и самоутверждению, с желанием преодолевать преграды для достижения поставленных перед собой целей.

Второй доклад этого блока *«Лидеры военного времени: восприятие эффективности руководителей подчиненными в условиях острого экономического и политического кризиса»* сделал кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ **А.Н. Онучин**. Он рассказал о результатах многоэтапного исследования с использованием многочисленных опросных методик, проведенного в 2015 г. компанией «ЭКОПСИ Консалтинг» на выборке из более чем 5-ти тысяч человек, которую составили сотрудники предприятий горно-металлургической компании «Метинвест Холдинг» на территории Украины. В докладе была поднята актуальная и чрезвычайно значимая тема трансформаций представлений об эффективных лидерах на предприятии под влиянием реалий военного времени. Автор доклада

сравнивал данные, собранные на предприятиях холдинга, находящихся в разной степени близости к зоне вооруженного конфликта. Результаты позволили выявить качества эффективных лидеров военного времени: альтруистичный, сверхответственный, изобретательный, быстро обучаемый, мобилизующий, человечный и авторитетный профессионал. Проведенный анализ показал, что только последнее качество соответствует мифам о лидерах военного времени, в то время как некоторые другие выявленные качества являются даже противоположными ожидаемым. Также докладчик описал типологию лидеров военного времени с разной степенью выраженности перечисленных качеств (Герой, Кризис-менеджер, Заботливый, Решатель проблем, Амбициозный) и сравнил представленность выделенных типов лидеров на предприятиях, находящихся в зоне и вне зоны вооруженного конфликта.

Завершающий доклад Восемнадцатого круглого стола *«Язык и эстетика в социальном познании»*, сделанный кандидатом психологических наук, старшим научным сотрудником кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ **Д.А. Хорошиловым**, был посвящен методологическим проблемам современной социальной психологии и побудил слушателей вместе с автором поразмышлять над возможными путями их решения. Анализируя «лингвистический поворот», произошедший в социальной психологии в конце прошлого-начале нынешнего столетия, докладчик выделил ограничения эпистемологии и методологии социального конструкционизма при проведении исследований в современном социальном контексте и предположил, что на смену лингвистической парадигме придет эстетическая парадиг-

ма, в которой для построения объяснительных моделей в социальной психологии будут использоваться эстетические категории из философии искусства. В качестве примера, который можно рассматривать как выполненное в эстетической парадигме исследование личностных и институционально-ситуационных детерминантов агрессии, докладчик привел сравнительный анализ перформанса М. Абрамович и экспериментов С. Аша, С. Милграма и Ф. Зимбардо.

Таким образом, Восемнадцатый круглый стол *«Социальный и культурный контекст: вызовы социальной психологии»*, впервые проходивший в расширенном составе, позволил участникам на материале интересных докладов содержательно обсудить методологию, результаты и перспективы социально-психологических и междисциплинарных исследований роли социального и культурного контекстов. Эти контексты были рассмотрены как определяющие перцептивные процессы, гендерные представления, лидерские позиции, а также как задающие саму методологию исследований, проводимых в современной социальной психологии.

За прошедшие 9 лет регулярные Круглые столы заведующих кафедрами, а теперь и преподавателей кафедр социальной психологии и кафедр, ведущих подготовку по социально-психологическим дисциплинам, вузов Москвы и Московского региона стали эффективным инструментом координации усилий и постоянно действующей площадкой для научных дискуссий в профессиональном кругу. Важно также, что Круглые столы способствуют укреплению профессиональной идентичности их участников и консолидации профессионального сообщества социальных психологов.

## The Round Table "Social and cultural context: challenges for social psychology" and the tradition of Roundtables of social psychologists of Moscow Universities

**E.O. GOLYNCHIK\***,

*MSU, Moscow, Russia, elena\_golynchik@mail.ru*

**O.V. SOLOVYOVA\*\***,

*MSU, Moscow, Russia, olga\_solovyova@inbox.ru*

**N.G. MALYSHEVA\*\*\***,

*MSU, Moscow, Russia, tasha.malysheva@gmail.com*

*The article presents a report on the Eighteenth Roundtable of heads and members of Departments of Social Psychology and Departments affiliated to socio-psychological disciplines of the Universities of Moscow and the Moscow region, devoted to the theme «Social and Cultural Context: Challenges to Social Psychology». This Roundtable continues the tradition of regular Roundtables on key issues in socio-psychological science and teaching socio-psychological disciplines. The Department of Social Psychology of the Faculty of Psychology of the Lomonosov Moscow State University initiated this tradition in 2008, and then the Roundtables were held at different Departments of Social Psychology of the Universities of Moscow and the Moscow region. Since the beginning mostly heads of Departments of Social Psychology participated in the Roundtables, but the composition of participants has been significantly expanded in 2017. Now the Roundtables will unite the entire socio-psychological community of scientists and teachers of the Universities of Moscow and the Moscow region. The article has two parts: a brief description of the history and origin of the tradition of regular Roundtables on the socio-psychological issues and an informative report about the last meeting on April 18, 2017 at the Faculty of Psychology of the Lomonosov Moscow State University.*

**Keywords:** *social psychology, roundtable, academic discussion, community of social psychologists.*

**For citation:**

Golynchik E.O., Solovyova O.V., Malysheva N.G. The Round Table "Social and Cultural Context: Challenges for Social Psychology" and The Tradition of Roundtables of Social Psychologists of Moscow Universities. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2017. Vol. 8, no. 2, pp. 146–156. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2017080210

\* *Golynchik Elena O.* — PhD in Psychology, Senior Scientific Researcher of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, elena\_golynchik@mail.ru

\*\* *Solovyova Olga V.* — PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, olga\_solovyova@inbox.ru

\*\*\* *Malysheva Natalya G.* — PhD in Psychology, Associate Professor, Deputy Head in Charge of Scientific Work of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, tasha.malysheva@gmail.com

## **Вторая ежегодная студенческая научно-практическая конференция памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики»**

**П.А. БАБАНИН\***,  
**ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, pbabanin@mail.ru**

*В настоящем сообщении дается отчет о работе Второй ежегодной студенческой научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики». В конференции приняли участие студенты бакалавриата и магистратуры МГППУ, представившие доклады, в которых отражены современные направления изучения социализации личности, оптимизации мотивации учения и профессиональной деятельности, гармонизации межличностных и межгрупповых отношений в различных сферах жизни современного человека.*

Вторая ежегодная студенческая научно-практическая конференция памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» проходила 10–12 мая 2017 года. Цель конференции — повышение мотивации учебно-профессиональной деятельности и развитие профессиональной идентичности у молодых исследователей. В работе конференции приняли участие студенты младших и старших курсов бакалавриата и магистратуры.

Пленарное заседание конференции открыла кандидат психологических наук, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии факульте-

та социальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ О.Б. Крушельницкая. После открытия конференции на пленарном заседании состоялась работа по секциям.

Направления работы секций: актуальные проблемы современной социальной психологии, современное состояние и тенденции развития организационной психологии, социальная психология образования, психологический тренинг и консультирование в социальной сфере, практическая этнопсихология, социальная психология дорожного трафика.

На секции «Актуальные проблемы современной социальной психологии» были заслушаны и обсуждены высту-

### **Для цитаты:**

*Бабанин П.А.* Вторая ежегодная студенческая научно-практическая конференция памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 157–159. doi:10.17759/sps.2017080211

\* *Бабанин Петр Алексеевич* — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной психологии развития, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, pbabanin@mail.ru

пления О.Б. Долотовой «Структура и влияние референтных отношений на ценности развивающейся личности»; О.В. Зарецкой «Социальная психология интернет-зависимости: взаимосвязь противоречий»; С.И. Земской «Представления студенческой молодежи о совести»; С.В. Серокуровой «О методических средствах исследования референтных отношений».

В работе секции «Современное состояние и тенденции развития организационной психологии» следует отметить выступления А.Д. Полякова «Роль коммуникации при управлении персоналом в условиях организационных изменений»; К.В. Силаковой «Особенности организационной культуры компании и мотивация профессиональной деятельности сотрудников»; О.Я. Шугаевой «К вопросу о формировании организационной культуры образовательной организации».

На секции «Социальная психология образования» с интересом были заслушаны доклады А.Г. Графодатской «Анализ особенностей мотивации учебной деятельности школьников»; Е.А. Кежватовой «Исследование взаимосвязи типа привязанности к родителям студентов и их социально-психологического статуса в группе»; М.В. Пащенко «Представления о высшем образовании учащейся молодежи».

На секции «Психологический тренинг и консультирование в социальной сфере» были заслушаны и обсуждены выступления Н.И. Вузман «Роль психологического тренинга в развитии социально-психологической компетентности в разрешении конфликтов»; Ю.В. Ма-

грановой «Представления о результате психологической помощи среди людей, имеющих и не имеющих опыт консультирования»; О.В. Соколовой «Профилактика и коррекция профессионального выгорания у работников социальной сферы».

В рамках работы секции «Практическая этнопсихология» были заслушаны сообщения С.А. Блументаля «К вопросу о феномене дружеских отношений в этнокультурной подростковой среде»; Т.В. Забавниковой «Формирование гражданской идентичности у старших школьников разной этнической принадлежности»; Ю.А. Роганковой «Предпосылки этнических предубеждений: вера в опасный мир, авторитарные черты и уровень тревожности».

По секции «Социальная психология дорожного трафика» отметим выступления С.В. Ершова «Психологическая компетентность выпускника современной автошколы»; Е.Н. Ковыльникова «Особенности восприятия пешехода водителями с различными социально-психологическими характеристиками»; М.С. Поликарповой «Сравнительный анализ социальных представлений водителей об “опасном” и “неопасном” вождении».

В целом Вторая ежегодная студенческая научно-практическая конференция памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» прошла на высоком профессиональном уровне. По результатам конференции выпущен электронный сборник материалов ([http://psyjournals.ru/social\\_psy\\_conference/issue/social\\_psy\\_theory\\_practice.shtml](http://psyjournals.ru/social_psy_conference/issue/social_psy_theory_practice.shtml))

**The Second Annual Student Scientific-Practical Conference  
in memory of M.Y. Kondratyev “Social Psychology:  
Issues of Theory and Practice”**

**P.A. BABANIN\***,  
**MSUPE, Moscow, Russia, pbabanin@mail.ru**

*The present report contains the report on the work of the Second Annual Student Scientific-Practical Conference in Memory of M.Y. Kondratyev «Social Psychology: Issues of Theory and Practice». The conference was attended by the undergraduate and graduate students of MSUPE who submitted the reports, which reflected modern trends in the study of socialization of the individual, optimization of motivation in learning and professional activity, harmonization of interpersonal and intergroup relations in various spheres of life of a modern man.*

**For citation:**

Babanin P.A. The Second Annual Student Scientific-Practical Conference in memory of M.Y. Kondratyev “Social Psychology: Issues of Theory and Practice”. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2017. Vol. 8, no. 2, pp. 157–159. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2017080211

\* *Babanin Petr A.* — PhD in Psychology, senior lecturer, Chair of Social Psychology of Development, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, pbabanin@mail.ru



## Международная научно-практическая конференция «Психология дорожного движения: вопросы теории и практики»

**Т.В. КОЧЕТОВА\***,  
координатор конференции, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
kochetovatv@gmail.com

*Настоящий материал представляет собой краткий отчет о прошедшей 26 мая 2017 года в Москве I Международной конференции «Психология дорожного движения: вопросы теории и практики». Представлены основные идеи докладов и презентаций на пленарном заседании конференции, а также на секциях — дискуссионных площадках. Данный материал можно рассматривать как основу для развития направления психологии дорожного движения в России.*

Международная конференция «Психология дорожного движения: вопросы теории и практики», которая проходила 26 мая 2017 г. в Москве, была организована в рамках XIII рабочей встречи интернационального сообщества психологов дорожного движения — Traffic Psychology International (TPI). Конференция была посвящена основным направлениям, прежде всего, практической деятельности дорожных психологов, работающих в странах Европы и накопивших богатый опыт в обеспечении дорожной безопасности.

Основными организаторами конференции являлись: интернациональное

сообщество психологов дорожного движения ЕС (TPI <http://traffic-psychology-international.eu>), немецкого сообщества дорожных психологов (DGVP <http://www.dgvp-verkehrspsychologie.de>) со стороны Евросоюза и факультет социальной психологии МГППУ (<http://www.so.mgppu.ru>), который выступал в качестве принимающей стороны.

Основной целью конференции стало подробное освещение психологических аспектов безопасности дорожного движения, а также деятельности психологов, направленной на снижение уровня дорожно-транспортного травматизма. Так, ключевыми вопросами конференции

### Для цитаты:

Кочетова Т.В. Международная научно-практическая конференция «Психология дорожного движения: вопросы теории и практики» // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 160–163. doi:10.17759/sps.2017080212

\* Кочетова Татьяна Викторовна — координатор конференции, член TPI, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, kochetovatv@gmail.com

стали: 1) знакомство с опытом ведущих зарубежных экспертов-практиков в области психологии дорожного движения; 2) знакомство с эффективными практиками в работе с различными типами правонарушений в дорожно-транспортной среде; 3) вопросы психологической диагностики и оценки пригодности водителей; 4) консолидация отечественных специалистов, работающих в направлении обеспечения безопасности дорожного движения.

В конференции приняли участие как психологи-практики из 10 стран: Бельгии, Великобритании, Венгрии, Германии, Нидерландов, Португалии, России, Словакии, Чехии, Эстонии, так и российские специалисты государственных и коммерческих структур, работающие в сфере дорожной безопасности. Стоит отдельно подчеркнуть, что среди участников были представители психологических факультетов вузов страны БелГУ, ВШЭ, МПГУ, МГППУ, представители 11 регионов России — всего 154 участника, включая представителей прессы.

Пленарное заседание включало в себя две части: 1) доклады-презентации российских специалистов и 2) презентации зарубежных участников — международных экспертов в области психологии дорожного движения.

*Кирилл Баканов* (помощник по правовой работе Научно-исследовательского центра Безопасности Дорожного Движения МВД России) в своем сообщении выделил основные тенденции профилактики и пресечения управления транспортным средством (ТС) в состоянии опьянения, подчеркнув, какую важную роль должны играть комплексные профилактические меры в данном направлении. Генеральный директор ООО «ДТП-Нет» — *Татьяна Бибико-*

*ва* — рассказала об уникальном опыте внедрения системы “How is my driving?” в России, уделив особое внимание характеристике структуры выявляемых нарушений правил дорожного движения и реальной работе с нарушителями в автопарках.

*Маргарита Плотникова* — координатор международного проекта «Автотрезвость» (ПЛОМБ МАДИ) — поделилась опытом создания системы профилактики нетрезвого вождения в России через введение нового модуля в программу автошкол.

Продолжил тему профилактики управления транспортным средством в состоянии опьянения *Александр Бурцев* (старший научный сотрудник Национального научного центра наркологии — филиала ФГБУ «Федеральный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Минздрава России).

И, наконец, вопросы профилактики детского дорожно-транспортного травматизма были освещены в выступлениях *Елены Борисенко* (сотрудницы Экспертного центра «Движение без опасности») и *Светланы Шевченко* — директора направления образовательных проектов и программ компании «Искусство тренинга», которая рассказала об образовательном проекте компании Хендэ Мотор СНГ.

Большой интерес вызвали презентации зарубежных участников конференции, представленные во второй части пленарного заседания, которое с приветственным словом открыла Д-р *Карин Мюллер* — руководитель отдела «Человек и здоровье» компании «ДЕКРА Автомобиль ГмбХ» (Германия). Она рассказала о целях и задачах интернационального сообщества дорожных психологов Евро-

пы, отметив, что данная рабочая встреча вышла за пределы стран Евросоюза и проходит в России.

Далее последовала серия докладов о роли и месте психологии в обеспечении безопасности дорожного движения в разных странах. Так, со своими презентациями выступили:

Д-р *Дон Милтон Де Вол* – руководитель института транспортной безопасности в компании «ТЮВ Тюринген Фарцойг ГмБХ & Ко. КГ» (Германия); *Дэвид Эдвард Кранделл* – профессор психологии Университета Ноттингем Трент (Великобритания); *Сюзанна Бенц* – ведущий психолог Департамента психологического тестирования водителей Министерства национального развития (Венгрия); *Гуннар Мейнхард* – руководитель Эстонского центра развития поведения водителей (Эстония); *Хельмут Вернер Парис* – психолог-консультант по безопасному дорожному движению Фламандского министерства транспорта и общественной деятельности (Бельгия); *Кэрол Кляйнманн* – ведущий психолог психологического центра «Салвус с.р.о» (Словакия); *Мария де Фатима Перейра да Силва* – ассоциированный профессор Высшей школы образования Политехнического института города Коимбра (Португалия); *Иоаннес Антониус Маринус Мария Виссерс* – старший консультант по мобильности и поведению консалтинговой компании «Ройял Хаскониг Ди Эйч Ви» (Нидерланды); *Петр Замечник* – ведущий психолог Центра исследований в сфере транспорта (Чехия).

Основные материалы второй части пленарного заседания о роли психологии в обеспечении безопасности дорожного движения опубликованы на сайте ТРІ.

После перерыва работа конференции была продолжена на секциях – дискуссионных площадках:

1) Вопросы профилактики вождения в нетрезвом виде и превентивной работы с нарушителями / Alcohol offenders: assessment and rehabilitation. Ведущие модераторы – *Don De Vol* (Германия) и *Маргарита Плотникова* (Россия);

2) Вопросы профилактики и превентивной работы с водителями-нарушителями/ Non-alcohol (or drug) offenders: assessment and rehabilitation. Ведущие модераторы – *Thomas Wagner* (Германия) и *Алексей Кузнецов* (Россия);

3) Обучение и тренинги в области дорожной безопасности / Education and training in traffic safety. Ведущие модераторы – *Jan Vissers* (Нидерланды) и *Татьяна Арчакова* (Россия);

4) Вопросы в области психологического тестирования и оценка психологической надежности водителя / Fitness to drive (testing and assessment of psychological fitness to drive. Ведущие модераторы – *Fatima Pereira da Silva* (Португалия) и *Виктор Ермолаев* (Россия);

5) Вопросы мотивации и эмоциональных состояний водителя/ Motives – emotions while driving. Ведущие модераторы – *Matus Sucha* (Чехия) и *Максим Харченко* (Россия).

В целом работа дискуссионных площадок была настолько плодотворной и интересной, что участники не хотели расходиться и продолжали обсуждение вопросов, связанных с профилактикой вождения в нетрезвом виде, обучением водителей, оценки психологической пригодности к управлению транспортным средством и др. даже после окончания работы секций.

Основные материалы презентаций зарубежных коллег можно найти на сай-

те ТРІ, а сообщения российских коллег (включая материалы электронного сборника конференции) на портале психологических новостей <http://psypress.ru/>

Подводя итог, можно уверенно констатировать: настоящая конференция создала предпосылки и позволила наметить определенные шаги для развития практической психологии дорожного движения в России, а также начать поиск новых решений важнейшей государственной задачи — обеспечении безопасности на дорогах и снижения дорожно-транспортного травматизма.

Хочется надеяться, что она послужит импульсом для консолидации отечественных психологов, интересующихся данной проблематикой.

От себя лично хочу добавить, что развитие в России практик превентивной работы в области психологии дорожного движения являлось замыслом и последним «проектом» М.Ю. Кондратьева, которому и принадлежала идея организации международной конференции, освещающей, прежде всего, практическую деятельность психологов по предотвращению нарушений в дорожно-транспортной среде.

## The International Scientific-Practical Conference “Traffic Psychology: Theory and Practice”

**T. V. KOCHETOVA\***,  
**MSUPE, Moscow, Russia, kochetovatv@gmail.com**

*The present material is a short summary report of the first International Conference “Social psychology of traffic: theory and practice” held in Moscow on the 26<sup>th</sup> May 2017. It provides an overview of the main ideas of speeches and presentations at the plenary Conference and discussion platforms. The given material can be considered a basis for the development of Traffic Psychology in Russia.*

### For citation:

Kochetova T.V. The International Scientific-Practical Conference “Traffic Psychology: Theory and Practice”. *Sotsial'naiia psikhologiia i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2017. Vol. 8, no. 2, pp. 160–163. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2017080212

\* *Kochetova Tatyana V.* — Conference coordinator, Traffic Psychology International member, PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Management Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, kochetovatv@gmail.com

## **АДРЕС РЕДАКЦИИ**

Бюро в России

127051, г. Москва, Сретенка, д. 29, комн. 207

Тел.: +7(495) 608-16-27

+7(495) 632-95-44

Факс: +7(495) 632-95-44

e-mail: *spas2010@mgppu.ru*

## **Редакционно-издательский отдел МГППУ**

123390, г. Москва, Шелепихинская наб., д. 2А, комн. 409

Тел.: +7(499) 244-07-06 (доб. 233)

e-mail: *k-409rio@list.ru*

Переводчик *А.С. Сасим*

Корректор *Р.К. Лопина*

Компьютерная верстка: *М.А. Баскакова*

## **EDITORIAL OFFICE ADDRESS:**

Russian office:

Sretenka st., 29, office 207

Moscow, Russia, 127051

Phone: +7(495) 608-16-27

+7(495) 632-95-44

fax: +7(495) 632-95-44

e-mail: *spas2010@mgppu.ru*

## **MSUPE Editorial and publishing department**

123390, Moscow, Shelepikhinskaya nab., 2A, office 409

Tel.: +7(499) 244-07-06 (ext. 233)

e-mail: *k-409rio@list.ru*

Translator *A.S. Sasim*

Technical editor *R.K. Lopina*

Maker-up *M.A. Baskakova*