

ISSN: 1814-2052  
ISSN (online): 2311-7273

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА  
И ОБРАЗОВАНИЕ**

---

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE  
AND EDUCATION**

№ **6**

**2018**



# **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ**

**2018 • Том 23 • № 6**

# **PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION**

Московский государственный психолого-педагогический университет  
Психологический институт Российской академии образования

Moscow State University of Psychology & Education  
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



## Содержание

---

---

### Психологическая диагностика

<b>Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н.</b> МНОГОМЕРНАЯ ШКАЛА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ ШКОЛЬНИКОВ .....	5
<b>Золотарева А.А.</b> РУССКОЯЗЫЧНАЯ ВЕРСИЯ ОПРОСНИКА ЮНОШЕСКОЙ АПАТИИ Р. ХАНДЕЛЬМАНА .....	16
<b>Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н., Митина О.В., Мешков И.А.</b> АДАПТАЦИЯ ОПРОСНИКА «ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНТИСОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ» .....	25
<b>Петренко В.Ф., Митина О.В.</b> МЕТОДИКА «СКАЗОЧНЫЙ СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛ»: ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ .....	41

---

### Психология образования

<b>Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Досумова С.Ш., Рзаева Ф.Р., Бобров В.В.</b> ПЕРЕЖИВАНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИХ СВЯЗЬ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ .....	55
<b>Вартанова И.И.</b> СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ МОТИВАЦИИ И ЦЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ РАЗЛИЧНОГО ПОЛА И ВОЗРАСТА .....	67
<b>Рябкова И.А., Смирнова Е.О., Шеина Е.Г.</b> ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОТКРЫТОЙ ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ .....	75
<b>Белолуцкая А.К., Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н., Шиян И.Б.</b> СВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА И УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТОРНЫХ ФУНКЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	85
<b>Тихомирова Т.С., Кочетков Н.В.</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ И РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ .....	97

---

**Psychological Diagnostics**

**Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N.,**  
 MULTIDIMENSIONAL STUDENTS' LIFE SATISFACTION SCALE ..... 5

**Zolotareva A.A.,**  
 RUSSIAN VERSION OF THE HANDELMAN'S ADOLESCENT APATHY INVENTORY ..... 16

**Meshkova N.V., Enikolopov S.N., Mitina O.V., Meshkov I.A.**  
 ADAPTATION OF THE MALEVOLENT CREATIVITY BEHAVIOR SCALE ..... 25

**Petrenko V.F., Mitina O.V.**  
 FAIRYTALE SEMANTIC DIFFERENTIAL TECHNIQUE:  
 DIAGNOSTIC POSSIBILITIES ..... 41

---

**Developmental Psychology**

**Leontiev D.A., Osin E.N., Dosumova S.S., Rzaeva F.R., Bobrov V.V.**  
 STUDY-RELATED EXPERIENCES AND THEIR ASSOCIATION  
 WITH PSYCHOLOGICAL WELL-BEING ..... 55

**Vartanova I.I.**  
 SPECIFICS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION AND VALUES  
 IN HIGH SCHOOL STUDENTS OF DIFFERENT SEX AND AGE ..... 67

**Ryabkova I.A., Smirnova E.O., Sheina E.G.**  
 AGE SPECIFICS OF PRESCHOOLERS' ROLE PLAY IN OPEN OBJECT ENVIRONMENT ..... 75

**Belolutskaya A.K., Veraksa A.N., Almazova O.V., Bukhalenkova D.A.,  
 Gavrilova M.N., Shiyani I.B.**  
 ASSOCIATION BETWEEN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN KINDERGARTEN  
 AND EXECUTIVE FUNCTIONS IN PRESCHOOL AGE ..... 85

**Tikhomirova T.S., Kochetkov N.V.**  
 RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING MOTIVATION AND REFLECTION  
 IN UNDERGRADUATE STUDENTS ..... 97

Уважаемые читатели!

Перед вами шестой выпуск журнала 2018 г. В выпуске представлены рубрики, посвященные психологической диагностике и проблемам развития.

Особый интерес вызывает рубрика «Психологическая диагностика», в которой исследователи-психологи найдут для себя новые методики, адаптированные на российской выборке: многомерная шкала удовлетворенности жизнью у детей младшего школьного возраста на основе опросника MSLSS E.C. Хюбнера, позволяющая получить оценку удовлетворенности жизнью по пяти шкалам: «Семья», «Школа», «Учителя», «Я сам», «Друзья», а также общий показатель удовлетворенности жизнью; русскоязычная версия опросника юношеской апатии Р. Хандельмана, которая также будет интересна и психологам-практикам, поскольку дает возможность ранней скрининговой и дифференциальной диагностики апатии в образовательной среде и анализа ее связи с низкой мотивацией к учебе; опросник «Поведенческие проявления антисоциальной креативности», который можно использовать в работе по профилактике девиантного поведения у подростков. Методика «Сказочный семантический дифференциал», разработанная российскими авторами для индивидуальной работы психолога с детьми возраста 4—10 лет, помогает выявить отношение ребенка к себе и другим, размерность его категориального пространства межличностного восприятия, содержание и иерархию этих категорий, уровень самооценки и меры социализации.

В рубрике «Психология развития» представлены результаты нескольких эмпирических исследований, проведенных на выборках разного возраста. Так, у дошкольников выявлены возрастные особенности ролевой игры в условиях открытой предметной среды, а также влияние, оказываемое образовательной средой детского сада на уровень регуляторных функций. Описана специфика взаимосвязи мотивации и ценностей старшеклассников. На примере студентов анализируются данные о взаимосвязи характера переживания учебы с психологическим благополучием учащегося и с эффективностью учебной деятельности, полученные в рамках исследования переживаний, сопровождающих разные виды деятельности и коммуникативные ситуации.

Мы надеемся, что каждый читатель сможет найти для себя в новом выпуске нашего журнала интересный и полезный материал для своей работы.

*Искренне ваша  
редакция журнала «Психологическая наука и образование»*

# Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников

**Сычев О.А.\***,

ФГБОУ ВПО АГППУ, Бийск, Россия,  
osn1@mail.ru

**Гордеева Т.О.\*\***,

ФГБОУ ВПО МГУ, Москва, Россия,  
tamgordeeva@gmail.com

**Лункина М.В.\*\*\***,

ФГБОУ ВПО МГУ, Москва, Россия,  
marusamendelevich@gmail.ru

**Осин Е.Н.\*\*\*\***,

НИУ ВШЭ, Москва, Россия,  
evgeny.n.osin@gmail.com

**Сиднева А.Н.\*\*\*\*\***,

ФГБОУ ВПО МГУ, Москва, Россия,  
asidneva@yandex.ru

Представлены результаты разработки многомерной шкалы удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ) у детей младшего школьного возраста на основе опросника MSLSS Е.С. Хьюнера. Методика позволяет получить оценку удовлетворенности жизнью по пяти шкалам: «Семья», «Школа», «Учителя», «Я сам», «Друзья», а также общий показатель удовлетворенности жизнью.

## Для цитаты:

Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 5—15. doi: 10.17759/pse.2018230601

\* Сычев Олег Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия. E-mail: osn1@mail.ru

\*\* Гордеева Тамара Олеговна, доктор психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики, факультет психологии, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия. E-mail: tamgordeeva@gmail.com

\*\*\* Лункина Мария Владимировна, аспирант, факультет психологии, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия. E-mail: marusamendelevich@gmail.ru

\*\*\*\* Осин Евгений Николаевич, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии и ведущий научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: evgeny.n.osin@gmail.com

\*\*\*\*\* Сиднева Анастасия Николаевна, старший научный сотрудник, факультет психологии, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия. E-mail: asidneva@yandex.ru

На детях младшего школьного возраста (3—4-й классы, N=483) показаны надежность и валидность методики. Пятифакторная структура методики подтверждается с помощью конфирматорного факторного анализа. Все шкалы опросника обладают высокой надежностью ( $0,82 < \alpha < 0,89$ ) и демонстрируют ожидаемые связи с показателями субъективного благополучия и различными шкалами самооценки, оцененными с помощью методики Дембо—Рубинштейн. В статье представлены текст опросника, а также нормативные данные для детей младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** удовлетворенность жизнью, субъективное благополучие, диагностика, младшие школьники, самооценка.

В последние годы растет интерес исследователей к позитивному психологическому развитию детей и подростков, во многом стимулированный развитием нового направления — позитивной психологии, а также пониманием того, что благополучие ребенка не сводится к отсутствию у него неблагоприятных характеристик, таких как тревожность, депрессия, асоциальное поведение и др. Исследования показывают, что удовлетворенность жизнью (УЖ), понимаемая как «глобальная оценка человеком своей жизни» [14], является важной составляющей психологического благополучия личности. В соответствии с концепцией Э. Динера УЖ является одной из основных составляющих предложенного им конструкта субъективного благополучия, ее когнитивным компонентом наряду с позитивной и негативной аффективностью личности [7].

Исследования УЖ фокусируются на том, как и почему люди переживают свою жизнь в позитивном ключе. Они показывают, что УЖ связана с показателями адаптивного и неадаптивного жизненного функционирования. В частности, позитивная УЖ считается основополагающим фактором, предсказывающим отсутствие психопатологических симптомов, а также фактором, способствующим достижению ряда позитивных жизненных результатов, таких как улучшение академической успеваемости, межличностных отношений и физического здоровья у подростков [8].

В психологии сложилось два подхода к оценке УЖ: одномерный и многомерный [12]. Первый из них рассматривает УЖ как одномерный конструкт, который измеряется с помощью глобальных, не привязанных к конкретным сферам жизни формулировок либо

путем суммирования коррелирующих пунктов, оценивающих удовлетворенность в разных значимых сферах. В рамках второго подхода УЖ рассматривается как многомерный конструкт, образованный из относительно независимых показателей, характеризующих удовлетворенность в разных сферах жизни. В опубликованном недавно обзоре Т.О. Арчаковой и А.Н. Вераксы с соавторами описаны методики, соответствующие разным подходам [1]. Многомерные опросники обеспечивают более информативный и в целом более надежный подход к диагностике УЖ, так как они позволяют не только оценить общий уровень, но и понять индивидуальный профиль удовлетворенности по разным сферам.

В 1994 г. Е.С. Хюбнер разработал многомерную шкалу УЖ (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MSLSS), самоотчетный опросник из 40 пунктов, предназначенный для оценки УЖ учащихся начиная с 3-го класса [11; 14]. MSLSS продемонстрировала хорошие психометрические свойства, включая приемлемую внутреннюю согласованность, ретестовую надежность и факторную структуру.

Методика основана на многомерной модели УЖ, в которой выделяется один общий фактор и пять факторов второго уровня, соответствующих разным сферам жизни ребенка. Выделяются следующие важные для школьников сферы жизни: «Семья», «Друзья», «Школа», «Я сам(а)», «Условия жизни». Содержание пунктов шкалы «Семья» относится к удовлетворенности респондентов их отношениями с членами семьи. Шкала «Школа» оценивает удовлетворенность детей школьной жизнью с точки зрения поддержки

их интересов и общего отношения к школе и учебной деятельности. Шкала «Дружья» направлена на изучение удовлетворенности отношениями со своими сверстниками. Шкала «Я сам» касается уровня удовлетворенности самим собой, позитивного отношения к себе и мнения других людей. Шкала «Условия жизни» направлена на изучение удовлетворенности ребенка соседями и районом проживания.

В последние два десятилетия работа над валидизацией MSLSS велась в США, Канаде, Испании, Франции, Ирландии, Китае, Южной Корее, Турции, Великобритании, Иране, Сербии, Италии, Гонконге, Чили и других странах [см. 16]. Анализ этих работ показывает, что результаты конфирматорного факторного анализа и индексы соответствия моделей различаются по разным выборкам. В некоторых исследованиях удалось подтвердить пятифакторную модель с оригинальной 40-пунктовой версией методики, в то время как в других индексы соответствия моделей оказались неудовлетворительными [см., напр., 15]. В свете проблем, возникающих в ряде выборок в связи с 10 обратными утверждениями, была предложена сокращенная версия MSLSS, состоящая из 30 пунктов [13], однако в данном исследовании не удалось показать ее соответствие теоретической пятифакторной структуре. Канадскими исследователями разработана сокращенная англоязычная 18-пунктовая версия MSLSS, включающая только прямые утверждения [15].

Ряд отечественных исследователей используют различные версии опросника MSLSS, однако не известны надежность и другие психометрические показатели этих шкал, так как ни одна из них не была опубликована. Например, мы в своих работах неоднократно использовали MSLSS [см. 3]. С.А. Водяха на основе MSLSS разработал опросник школьного благополучия, заменив «Условия жизни» на «Отношения с учителями», и апробировал его на выборке детей от 11 до 17 лет [2]. Этот опросник не был опубликован, его описание же не содержит необходимой психометрической информации. Таким образом, можно сделать вывод о назревшей необходимости разработки надежной рус-

скоязычной версии MSLSS, пригодной для применения в исследованиях и практической деятельности школьного психолога.

Адаптация русскоязычной версии методики велась в соответствии с принципами кросс-культурной адаптации опросников, оценивающих качество жизни [9], и с учетом опыта предыдущих адаптаций. В ходе работы над русскоязычной версией опросника MSLSS мы исходили из того, что одним из главных личностных предикторов УЖ являются показатели самооценки [8]. Особенно тесную связь следует ожидать между самооценкой и шкалой «Я сам», отражающей удовлетворенность собой. Удовлетворенность в других сферах жизни также должна быть связана с самооценкой, особенно в тех случаях, когда речь идет о самооценке качеств, значимых для успеха в этой сфере жизни. В частности, можно ожидать, что удовлетворенность школой будет связана с самооценкой качеств, влияющих на успешность учебной деятельности: способностей, ума, старательности.

**Целью** нашей работы стало создание русскоязычной версии многомерной методики УЖ подростков на основе опросника MSLSS Е.С. Хюбнера [11]. В ходе проводимого исследования проверялись следующие гипотезы:

- 1) эмпирическая структура методики, обрванная из пяти коррелирующих факторов, обладающих высокой внутренней согласованностью, соответствует теоретической модели, включающей пять показателей: удовлетворенность отношениями в семье, школой, учителями, собой и отношениями с друзьями;
- 2) внешняя валидность шкал УЖ школьников характеризуется связями с другими невербальными оценками благополучия и самооценкой.

**Участники исследования.** В исследовании приняли участие учащиеся младших классов (3—4-й классы,  $N = 483$ ) из четырех общеобразовательных средних школ г. Москвы. Среди испытуемых было 257 мальчиков, 222 девочки, четверо учащихся пол не указали. Средний возраст — 9,64 года (8—12 лет,  $SD = 0,69$ ), подавляющее большинство детей (95%) — в возрасте от 9 до 11 лет.



**Методики.** Для диагностики психологического благополучия школьников был разработан опросник, основанный на многомерной шкале удовлетворенности жизнью Е.С. Хюбнера (за основу был взят перевод Е.Н. Осина, применявшийся ранее в наших исследованиях и исследованиях коллег [3; 5]). Ввиду значимости учебной деятельности в школьном возрасте (в младшем школьном возрасте выступающей ведущим типом деятельности) было принято решение дополнить методику шкалой удовлетворенности отношениями с учителем. При этом шкала удовлетворенности условиями жизни была исключена для обеспечения компактности опросника, а также в силу ее малой полезности для практической деятельности школьного психолога и ее кросс-культурной специфичности. В отличие от США, где была разработана методика, в России разброс между различными районами проживания значительно меньше, что сказывается на меньшей рефлексии этой сферы и ее вкладе в УЖ детей. В результате анализа и отбора наиболее согласованных пунктов была составлена итоговая версия опросника, включающая 30 утверждений. Использовалась пятибалльная шкала ответов от «никогда» до «всегда». Текст методики с инструкцией и ключом приведен в приложении.

Для анализа валидности предложенного опросника использовались две следующие невербальные методики диагностики субъективного благополучия и самооценки детей, соответствующие данной возрастной группе (3—4-й классы):

- Для диагностики субъективного благополучия использовалась шкала «Отношение к школе и жизни», представляющая собой два набора из 7 символических изображений лиц с различными эмоциональными состояниями [6] — от веселого, улыбающегося к грустному и очень печальному. Ребенку предлагается обвести одно лицо, соответствующее его отношению к школе и учебе (в первом наборе) и к своей жизни (во втором). При подсчете каждому лицу приписывается оценка в баллах (от 7 до 1). Коэффициент корреляции между показателями отношения к школе и к жизни составил 0,35 ( $p < 0,001$ ). Такое умерен-

ное значение указывает на специфичность школьного благополучия и его несводимость к общему субъективному благополучию.

- Для диагностики самооценки использовалась методика Дембо—Рубинштейн [4]. В соответствии с инструкцией дети на подписанных вертикальных шкалах (линеечках) отмечали, насколько выражены у них следующие восемь качеств: красота, доброта, способности к учебе, везение, ум, старательность, честность, общительность. В ходе анализа наряду с оценкой по исходным шкалам использовался также суммарный балл по всем шкалам как интегральный показатель самооценки (альфа Кронбаха = 0,81).

Методики предъявлялись фронтально двумя психологами, все инструкции и утверждения зачитывались вслух, дети заполняли специальные бланки с опросниками.

## Результаты

Соответствие структуры методики теоретической модели проверялось при помощи конфирматорного факторного анализа. Модель, в которой каждый пункт опросника был отнесен к одному из пяти коррелирующих факторов (см. рис.), соответствующих шкалам опросника, оценивалась в программе MPLUS 7. В результате анализа были получены хорошие показатели соответствия модели исходным данным:  $\chi^2 = 762,43$ ;  $df = 395$ ;  $p < 0,001$ ; CFI = 0,936; NNFI = 0,929; RMSEA = 0,044; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA (0,039—0,049); PCLOSE = 0,985; N = 483. Иерархическая модель с одним общим фактором второго уровня показала меньшее соответствие данным:  $\chi^2 = 897,35$ ;  $df = 400$ ;  $p < 0,001$ ; CFI = 0,913; NNFI = 0,905; RMSEA = 0,051. Следовательно, эмпирически данными лучше подтверждается модель опросника, включающая пять взаимозависимых факторов. Вместе с тем иерархическая модель, судя по показателям соответствия, также является приемлемой, так что возможным является использование общего показателя по всем шкалам. О высокой внутренней согласованности шкал свидетельствуют значения коэффициентов надежности  $\alpha$  Кронбаха, превышающие 0,80 (см. табл. 1). Для сум-

марного показателя было получено высокое значение коэффициента  $\alpha$  Кронбаха — 0,94.

Корреляции между шкалами методики свидетельствуют о том, что все они статистически значимо связаны между собой, однако сила связей варьируется в довольно широких пределах. Шкалы удовлетворенности школой и отношениями с учителем в соответствии с ожиданиями показали сильную взаимосвязь, подтверждая предположение о том, что отношения с учителем являются решающим фактором отношения младшего школьника к школе. В то же время для некоторых шкал корреляции оказались довольно умеренными,

как, например, для шкал «Я сам» и «Друзья» со шкалой удовлетворенности школой. Это говорит о том, что, несмотря на важную роль школы в жизни ребенка, благополучие в других жизненных сферах сильно зависит также и от других, не связанных со школой факторов.

В ходе анализа валидности были вычислены корреляции каждой из шкал опросника с показателями благополучия по невербальной методике «Лица» и различными шкалами самооценки (см. табл. 2). Высокий коэффициент корреляции шкалы «Школа» с показателем отношения к школе по методике «Лица» свидетельствует о том, что они измеряют единый

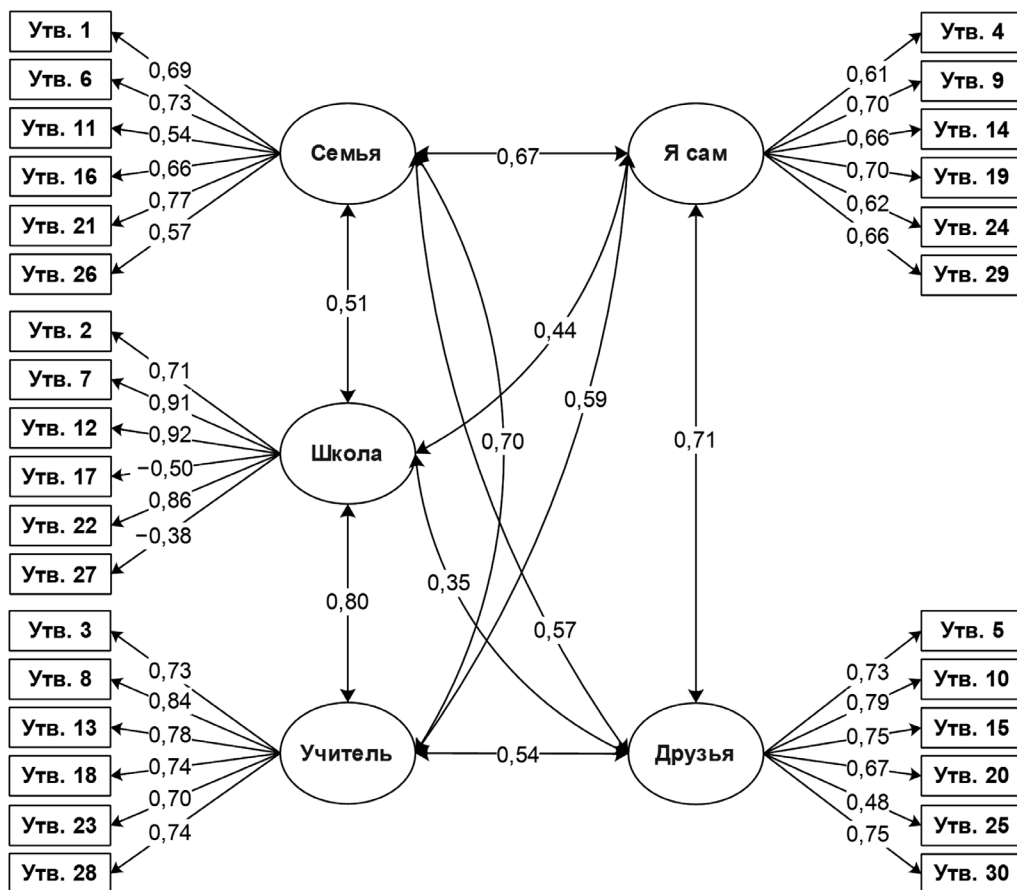


Рис. Факторная модель, отражающая структуру методики ШУДЖИ. Все приведенные коэффициенты значимы при  $p < 0,05$ , ошибки измерения опущены для упрощения рисунка

конструкт, полностью подтверждая внешнюю валидность этой шкалы. Отношение к жизни по методике «Лица» показало умеренные статистически значимые связи со всеми шкалами опросника при наличии наиболее тесной связи со шкалой удовлетворенности отношениями в семье. Этот факт отражает, по-видимому, основной вклад семейных отношений в общее благополучие ребенка. Умеренные значения коэффициентов в данном случае можно объяснить тем, что опросник дает дифференцированную оценку благополучия в разных жизненных сферах в отличие от общего показателя по методике «Лица».

Общая самооценка показала наиболее тесную связь со шкалой «Я сам», свидетельствуя о том, что удовлетворенность собой ос-

новывается на позитивной самооценке. При этом самооценки личных качеств, имеющих значение для эффективной учебной деятельности (способности к учебе, старательность, ум), показали наиболее тесные корреляции со шкалами удовлетворенности школой и отношениями с учителями. Удовлетворенность отношениями с друзьями наиболее тесно связана с самооценкой общительности.

С целью стандартизации методики для каждой из шкал были вычислены средние значения и стандартные отклонения в целом по выборке, а также отдельно для мальчиков и девочек (см. табл. 3). Возрастных различий выявлено не было, что может быть следствием довольно узкого возрастного диапазона участников исследования.

Таблица 1

### Интеркорреляции между шкалами опросника ШУДЖИ

Показатели	Семья	Школа	Учителя	Я сам	Друзья
Семья	—				
Школа	0,39***	—			
Учителя	0,60***	0,68***	—		
Я сам	0,55***	0,32***	0,50***	—	
Друзья	0,48***	0,26***	0,46***	0,56***	—
Надежность (альфа Кронбаха)	0,82	0,86	0,89	0,83	0,84

Примечания. Значимость коэффициентов: «\*» —  $p < 0,05$ ; «\*\*» —  $p < 0,01$ ; «\*\*\*» —  $p < 0,001$  ( $N = 483$ ). Полные названия шкал см. в приложении.

Таблица 2

### Корреляции шкал опросника ШУДЖИ с другими шкалами и показателями

	Семья	Школа	Учителя	Я сам	Друзья	Общий показатель
<i>Благополучие (методика «Лица»)</i>						
Отношение к школе	0,39***	0,70***	0,63***	0,35***	0,29***	0,63***
Отношение к жизни	0,42***	0,24***	0,33***	0,34***	0,31***	0,42***
<i>Самооценка (методика Дембо—Рубинштейн)</i>						
Красота	0,11*	0,01	0,06	0,44***	0,19***	0,20***
Доброта	0,21***	0,22***	0,25***	0,34***	0,26***	0,33***
Способности к учебе	0,29***	0,36***	0,36***	0,35***	0,24***	0,42***
Везение	0,26***	0,03	0,17***	0,35***	0,27***	0,27***
Ум	0,22***	0,26***	0,24***	0,32***	0,19***	0,32***
Старательность	0,30***	0,31***	0,34***	0,31***	0,22***	0,39***
Честность	0,31***	0,28***	0,28***	0,36***	0,36***	0,41***
Общительность	0,27***	0,17***	0,26***	0,35***	0,36***	0,36***
Самооценка (Сумма)	0,37***	0,30***	0,37***	0,54***	0,40***	0,51***

Примечания. Значимость коэффициентов: «\*» —  $p < 0,05$ ; «\*\*» —  $p < 0,01$ ; «\*\*\*» —  $p < 0,001$  ( $N = 476$ ).

В целом величина различий по отдельным шкалам между мальчиками и девочками невелика, так что при оценке результатов диагностики можно опираться на общие нормативные данные.

### Обсуждение результатов

Результаты конфирматорного факторного анализа свидетельствуют о подтверждении пятифакторной структуры методики ШУДЖИ. Полученные данные о валидности и надежности методики соответствуют показателям, полученным в исследованиях оригинальной версии, и позволяют говорить о высокой внутренней согласованности и внешней валидности шкал [10; 12]. Предложенная новая шкала удовлетворенности отношениями с учителями показывает ожидаемые корреляции с другими шкалами этой методики, а также с другими методиками, позволяя при этом получить ценные дополнительные сведения о благополучии школьника как субъекта учебной деятельности.

Валидность методики подтверждается корреляциями субшкал с показателями невербальных шкал самооценки, в свою очередь выступающей в соответствии с данными предшествующих исследований в качестве одного из наиболее сильных предикторов УЖ и благополучия [8]. Показатели УЖ в различных сферах показывали наиболее высокие корреляции с самооценкой тех качеств, которые имеют наибольшее значение для успешности в соответствующей сфере, что говорит о дискриминантной валидности шкал.

Таким образом, с помощью предложенной методики можно получить надежную и достаточно подробную информацию об общей УЖ, а также получить профиль удовлетворенности различными жизненными сферами. Методика может быть рекомендована исследователям, изучающим УЖ, а также практическим психологам для выявления риска низкого психологического благополучия учащихся начиная с 3-го класса.

Таблица 3

### Описательная статистика и гендерные различия по шкалам опросника

Шкалы	Семья	Школа	Учителя	Я сам	Друзья	Общий показатель
Общее среднее	24,96	19,74	22,68	21,48	24,18	113,04
Стд. отклонение	4,98	6,54	6,3	5,64	5,46	22,15
Среднее (мальчики, $N = 257$ )	25,14	19,2	22,5	21,06	23,82	111,78
Стд. отклонение (мальчики)	4,86	6,48	6,24	5,58	5,58	22,33
Среднее (девочки, $N = 222$ )	24,78	20,4	22,98	21,96	24,72	114,85
Стд. отклонение (девочки)	5,16	6,54	6,36	5,64	5,22	21,84
$t$ -критерий	0,79	-2,09	-0,85	-1,74	-1,8	-1,52
Степени свободы ( $df$ )	477	477	477	477	477	477
$p$ -уровень	незначим	< 0,05	незначим	незначим	незначим	незначим
$U$ Манна—Уитни	27 683	25 407	26 930,5	25 680	25 778,5	26 223
$Z$ -статистика	0,56	-2,07	-1,06	-1,89	-1,83	-1,52
$p$ -уровень	незначим	< 0,05	незначим	незначим	незначим	незначим
Размер эффекта пола ( $d$ Коэна)	0,07	0,18	0,08	0,16	0,17	0,14

### Текст методики

Инструкция: «Перед тобой список предложений. Пожалуйста, отметь, как часто они оказываются верными для тебя: никогда, иногда, часто, почти всегда, всегда».

1. Мне нравится проводить время с родителями.
2. Утром мне хочется пойти в школу.
3. Большинство моих учителей мне нравятся.
4. Мне кажется, я выгляжу хорошо.
5. Мои друзья относятся ко мне хорошо.
6. Мои родители занимаются со мной интересными вещами.
7. Мне нравится в школе.
8. Я доволен своими учителями.
9. Другим со мной интересно.
10. Друзья хорошо обращаются со мной.
11. Моя семья лучше большинства других.
12. В школе интересно.
13. Я люблю слушать моих учителей.
14. Я приятный человек.
15. У меня хорошие друзья.
16. Члены моей семьи хорошо обращаются друг с другом.
17. Я бы хотел, чтобы можно было не ходить в школу.
18. Некоторые мои учителя — интересные люди.
19. Большинству людей я нравлюсь.
20. Мне нравится проводить время с друзьями.
21. Родители справедливо относятся ко мне.
22. Мне интересно на школьных занятиях.
23. Я всегда могу обратиться к учителям за помощью.
24. Есть много вещей, которые у меня хорошо получаются.
25. У меня достаточно друзей.
26. Дома я могу заняться множеством интересных вещей.
27. В школе я чувствую себя плохо.
28. С учителями интересно разговаривать.
29. Я нравлюсь себе как человек.
30. Мои друзья помогут мне, если понадобится.

Ключ:

Семья: 1, 6, 11, 16, 21, 26

Школа: 2, 7, 12, 17\*, 22, 27\*

Учителя: 3, 8, 13, 18, 23, 28

Я сам: 4, 9, 14, 19, 24, 29

Друзья: 5, 10, 15, 20, 25, 30

За ответ «никогда» на прямые пункты присваивается 1 балл, «иногда» — 2 балла, «часто» — 3 балла, «почти всегда» — 4 балла, «всегда» — 5 баллов. Ответы на обратные пункты, отмеченные знаком \*, кодируются наоборот: «никогда» — 5 баллов, «иногда» — 4 балла и т. п. Общий балл по шкалам вычисляется путем суммирования оценок.

### Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект 18-013-00386 «Внутренняя и внешняя мотивация школьников, обучающихся по разным образовательным программам».

### Литература

1. Арчакова Т.О., Веракса А.Н., Зотова О.Ю., Перельгина Е.Б. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 68—76. doi: 10.17759/pspe.2017220606
2. Водяха С.А. Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 114—120.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Диагностика оптимизма: детский опросник оптимистического стиля объяснения успехов и неудач // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 2. С. 50—60. doi: 10.17759/chp.2017130206
4. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: (Практическое руководство). Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. Москва: Медицина, 1970. 215 с.
5. Фомина Т.Г., Ефимова О.В., Моросанова В.И. Взаимосвязь субъективного благополучия с регуляторными и личностными особенностями у учащихся младшего школьного возраста // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 2. С. 64—76. doi: 10.17759/psyedu.2018100206
6. Andrews F.M., Withey S.B. Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality. Social indicators of well-being. New York: Plenum Press, 1976. 455 p.
7. Diener E. Assessing subjective well-being: Progress and opportunities // Social Indicators Research. 1994. Vol. 31(2). P. 103—157. doi: 10.1007/BF01207052.
8. Diener E., Diener M. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem // Diener E. (eds) Culture and well-being: Social indicators research series. Springer, Dordrecht, 2009. P. 71—91.
9. Guillemin F., Bombardier C., Beaton D. Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures Guillemin: literature review and proposed guidelines. Journal of Clinical Epidemiology. 1993. V. 46. P. 1417—1432. doi: 10.1016/0895-4356(93)90142-N
10. Huebner E.S., Laughlin J.E., Ash C., Gilman R. Further validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale // Journal of Psychoeducational Assessment. 1998. Vol. 16(2). P. 118—134. doi: 10.1177/073428299801600202.
11. Huebner E.S. Preliminary development and validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children // Psychological Assessment. 1994. Vol. 6(2). P. 149—158. doi: 10.1037/1040-3590.6.2.149.
12. Huebner E.S. Research on Assessment of Life Satisfaction of Children and Adolescents // Social Indicators Research. 2004. Vol. 66(1—2). P. 3—33. doi: 10.1023/B:SOCI.0000007497.57754.e3.
13. Huebner E.S., Zullig J., Saha R. Factor structure and reliability of an abbreviated version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale // Child Indicator Research. 2012. Vol. 5. P. 561—657. doi: 10.1007/s12187-012-9140-z
14. Pavot W., Diener E.D., Colvin C.R., Sandvik E. Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures // Journal of personality assessment. 1991. Vol. 57(1). P. 149—161. doi: 10.1207/s15327752jpa5701\_17.
15. Sawatzky R., Ratner P., Johnson, J., Kopec J., Zumbo B. Sample heterogeneity and the measurement structure of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale // Social Indicators Research. 2009. Vol. 94. P. 273—296. doi: 10.1007/s11205-008-9423-4
16. Schnettlera B., Orellanabc L., Sepúlvedabc J., Mirandaa H., Grunertd K., Lobose G., Huechec C. Psychometric properties of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale in a sample of Chilean university students // Suma Psicológica. 2017. Vol. 24. P. 97—106. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.06.001>

## Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale

**Sychev O.A.\***,

*The Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University, Biysk, Russia,  
osn1@mail.ru*

**Gordeeva T.O.\*\***,

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
tamgordeeva@gmail.com*

**Lunkina M.V.\*\*\***,

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
marusamendelevich@gmail.ru*

**Osin E.N.\*\*\*\***,

*Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
evgeny.n.osin@gmail.com*

**Sidneva A.N.\*\*\*\*\***,

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.  
asidneva@yandex.ru*

The article presents results of developing the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale for primary school children based on MSLSS by E.S. Huebner. The questionnaire involves five scales: Family, School, Teachers, Myself, Friends as well as an overall index of life satisfaction. The reliability and validity of the questionnaire are demonstrated on the sample of primary school children (third and fourth grades, N=483). Five factor structure is confirmed by the results of confirmatory factor analysis. All the scales have high reliability ( $0.82 < \alpha < 0.89$ ) and show expected correlations with other indicators of subjective well-being and different scales of self-esteem (as assessed by Dembo-Rubinstein technique). The article contains the text of the questionnaire and normative data for primary school children.

**Keywords:** satisfaction with life, subjective well-being, diagnostics, primary school children, self-esteem.

### For citation:

Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 5—15. doi: 10.17759/pse.2018230601 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* Sychev Oleg Anatol'evich, PhD in Psychology, Associate Professor, Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University, Biysk, Russia. E-mail: osn1@mail.ru

\*\* Gordeeva Tamara Olegovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: tamgordeeva@gmail.com

\*\*\* Lunkina Maria Vladimirovna, PhD Student, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: marusamendelevich@gmail.ru

\*\*\*\* Osin Evgeny Nikolaevich, PhD in Psychology, Associate Professor, Psychology Department; Leading Research Fellow, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: evgeny.n.osin@gmail.com

\*\*\*\*\* Sidneva Anastasia Nikolaevna, PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: asidneva@yandex.ru

### Funding

This research was supported by grant from Russian Foundation for Basic Research, project named "Intrinsic and extrinsic academic motivation of primary school children taught in different educational systems" (№ 18-013-00386).

### References

1. Archakova T.O., Veraksa A.N., Zotova O.Yu., Perelygina E.B. Sub"ektivnoe blagopoluchie u detei: instrumenty izmereniya i vozrastnaya dinamika [Subjective Well-being in Children: Measurement Tools and Age Dynamics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 68—76. doi: 10.17759/pse.2017220606. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Vodyakha S. Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya starsheklassnikov [Specific features of senior school students' psychological well-being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no.6, pp.114—120. (In Russ., abstr. in Engl.)
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Diagnostika optimizma: detskii oprosnik optimisticheskogo stilya ob"yasneniya uspekhev i neudach. [Evaluating Optimism: Developing Children's Version of Optimistic Attributional Style Questionnaire]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 50—60. doi:10.17759/chp.2017130206. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Rubinstein S.Ya. Eksperimental'nye metodiki patopsikhologii i opyt primeneniya ikh v klinike: (Prakticheskoe rukovodstvo) [Experimental methods of pathopsychology and experience of their application in the clinic (practical guide)]. Moscow: Meditsina, 1970. 215 p.
5. Fomina T.G., Eftimova O.V., Morosanova V.I. Vzaimosvyaz' sub"ektivnogo blagopoluchiya s regulatornymi i lichnostnymi osobennostyami u uchashchikhsya mladshego shkol'nogo vozrasta [The Relationship of Subjective Well-being with Regulatory and Personality Characteristics in the Primary School Age Children]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 64—76. doi: 10.17759/psyedu.2018100206. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Andrews F.M., Withey S.B. Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality. Social indicators of well-being. New York: Plenum Press, 1976. 455 p.
7. Diener E. Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 1994. Vol. 31, no. 2, pp. 103—157. doi: 10.1007/BF01207052.
8. Diener E., Diener M. Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Diener E. (eds) Culture and Well-Being: Social Indicators Research Series*. Springer, Dordrecht, 2009, pp. 71—91.
9. Guillemin F., Bombardier C., Beaton D. Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures Guillemin: literature review and proposed guidelines. *Journal of Clinical Epidemiology*, 1993. Vol. 46, pp. 1417—1432. doi: 10.1016/0895-4356(93)90142-N
10. Huebner E.S., Laughlin J.E., Ash C., Gilman R. Further Validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1998. Vol. 16, no. 2, pp. 118—134. doi: 10.1177/073428299801600202.
11. Huebner E.S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 1994. Vol. 6, no. 2, pp. 149—158. doi: 10.1037/1040-3590.6.2.149.
12. Huebner E.S. Research on Assessment of Life Satisfaction of Children and Adolescents. *Social Indicators Research*, 2004. Vol. 66, no. 1—2, pp. 3—33. doi: 10.1023/B:SOCI.0000007497.57754.e3.
13. Huebner E.S., Zullig J., Saha R. Factor structure and reliability of an abbreviated version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Child Indicator Research*, 2012. Vol. 5, pp. 561—657. doi: 10.1007/s12187-012-9140-z
14. Pavot W., Diener E.D., Colvin C.R., Sandvik E. Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of personality assessment*, 1991. Vol. 57, no. 1, pp. 149—161. doi: 10.1207/s15327752jpa5701\_17.
15. Sawatzky R., Ratner P., Johnson, J., Kopec J., Zumbo B. Sample heterogeneity and the measurement structure of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 2009. Vol. 94, pp. 273—296. doi: 10.1007/s11205-008-9423-4
16. Schnettlera B., Orellanabc L., Sepúlvedabc J., Mirandaa H., Grunertd K., Lobose G., Huechec C. Psychometric properties of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale in a sample of Chilean university students. *Suma Psicológica*, 2017. Vol. 24, pp. 97—106. doi: 10.1016/j.sumpsi.2017.06.001



# Русскоязычная версия опросника юношеской апатии Р. Хандельмана

**Золотарева А.А.\***,  
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,  
alena.a.zolotareva@gmail.com

Рассматриваются результаты исследования, направленного на русскоязычную адаптацию и валидизацию опросника юношеской апатии Р. Хандельмана. Выборку исследования составили 346 студентов Омского государственного технического университета (ОмГТУ). Результаты эксплораторного и конфирматорного факторного анализа подтвердили однофакторную структуру опросника. С помощью корреляционного анализа были получены доказательства конвергентной и дискриминантной валидности опросника: юношеская апатия оказалась позитивно связанной с отчуждением от учебы (по ОСОТЧ-У) и амотивацией (по AMS-C) и негативно — с познавательной мотивацией, мотивацией достижения, мотивацией саморазвития, мотивацией самоуважения, интроецированной мотивацией, экстернальной мотивацией (по AMS-C), энергичностью и энтузиазмом (по UWES-S). Кроме того, опросник показал хорошую надежность ( $\alpha$  Кронбаха = 0,76) и стабильность во времени при повторном тестировании спустя месяц (коэффициент тест-ретестовой корреляции = 0,71). Обнаруженные закономерности позволяют говорить о надежности и валидности русскоязычной версии опросника юношеской апатии Р. Хандельмана.

**Ключевые слова:** апатия, отчуждение от учебы, академическая мотивация, увлеченность учебой.

## Введение в проблему

Проблема апатии в среде школьников и студентов давно служит предметом интенсивных исследований в американской психологии. Так называемая эпидемия апатии была зафиксирована у «сбивающего с толку количества» равнодушных учащихся средних общеобразовательных школ Нью-Йорка, что, по мнению С. Блэка, является естественной реакцией учащихся на постоянное совершенствование культуры и связанный с этим процессом рост объема академических знаний [6, p. 58].

В зарубежной литературе существует два близких по содержанию термина, операционализирующих проблему апатии в образовательной среде. Первый термин — «академическая апатия» (*academic apathy*) — был введен в 1999 г. американскими исследователями У. Дэвидсоном, Х. Беком и Н. Сильвером [10]. Они разработали опросник академических ориентаций (*Survey of Academic Orientations, SAO*), в который заложили шкалу академической апатии для диагностики ориентации студентов на академический успех

## Для цитаты:

Золотарева А.А. Русскоязычная версия опросника юношеской апатии Р. Хандельмана // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 16—24. doi: 10.17759/pse.2018230602

\* Золотарева Алена Анатольевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: alena.a.zolotareva@gmail.com

при утрате интереса к содержанию учебы (например, «Я стараюсь работать достаточно усердно, чтобы получить по дисциплине нужную мне оценку» или «Я могу пропустить занятие, если думаю, что лекционный материал не пригодится на экзамене»). По данным этих исследователей, апатичные студенты, как правило, устанавливают минимальные академические стандарты и стремятся тратить как можно меньше энергии, необходимой для получения высоких оценок.

Второй термин — «юношеская апатия» (adolescent apathy) — был также введен в 1999 г. американским психологом Р. Хандельманом, который наделял его такими отмечаемыми самими молодыми людьми, а также их педагогами, родителями и друзьями характеристиками, как отсутствие целеполагания, энергии и интереса, безразличие к переменам и трудности в принятии решений [12]. Для диагностики описанных явлений им был разработан опросник юношеской апатии (*Adolescent Apathy Inventory, AAI*), содержащий три блока вопросов: первый блок предназначен для оценки целей («Я хочу поступить в колледж»), интересов («Меня волнуют проблемы экологии») и установок («Мне нравится быть в центре внимания»); два других блока относятся к поведенческим аспектам апатии, оцениваемым с помощью контрольного списка действий («Ходил в кино») и рейтинговой шкалы для конкретных видов деятельности, ситуаций и состояний («Я разочарован в самом себе»).

Оба опросника — и SAO, и AAI — широко распространены в исследованиях апатии, которые позволили выявить, что апатичные студенты испытывают трудности с усвоением образовательной программы [14], тяжело налаживают социальные контакты с однокурсниками [5], имеют слабую академическую мотивацию [18], высказывают мысли о собственной беспомощности [7], ощущают себя психологически изолированными от учебного процесса [15] и т. д.

В России проблема апатии в школьной и студенческой среде стоит так же остро, как и в других странах. Так, многие российские исследователи заявляют о том, что современная

образовательная среда предъявляет крайне строгие требования к учащимся, в результате чего специалисты могут наблюдать явления академической апатии, утраты продуктивной учебной мотивации и, в конце концов, отчуждения от учебной деятельности [например, 3]. Попытки диагностики этой проблемы привели к разработке и адаптации ряда измерительных инструментов, однако в российской практике до сих пор не существует ни одного средства диагностики апатии в образовательной среде. Ниже представлено исследование, целью которого стала адаптация русскоязычной версии AAI. При выборе между SAO и AAI предпочтение было отдано последнему в силу наличия в нем пунктов, касающихся не только студенческой жизни, но также многих других потенциальных проявлений апатии в юношеском возрасте.

### Программа исследования

В исследовании приняли участие 346 студентов 1—5-го курсов Омского государственного технического университета в возрасте от 16 до 25 лет (среднее — 19,38, медиана — 20 лет; стандартное отклонение — 1,53), в том числе 53,8% мужчин и 46,2% женщин. Тестирование проводилось в бланковом формате на добровольной и анонимной основе. Спустя месяц после тестирования 67 респондентов повторно заполнили электронную форму AAI (отбор респондентов для оценки ретестовой надежности опросника проводился на основе их согласия, отраженного в специальной графе при первом тестировании).

Все респонденты заполнили следующие шкалы:

1. *Краткая версия опросника юношеской апатии Р. Хандельмана* была переведена на русский язык автором исследования и прошла процедуру обратного перевода (подробное описание процедуры представлено при описании результатов исследования).

2. *Шкала отчуждения от учебы Е.Н. Осина* входит в состав опросника субъективного отчуждения у учащихся (ОСОТЧ-У) и диагностирует отношение студентов к предмету учебной деятельности [3].

3. Опросник «Шкалы академической мотивации» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и Е.Н. Осина соответствует формату студенческой версии опросника академической мотивации (*Academic Motivation Scale-College version, AMS-C*) Р. Валлеранда и оценивает различные типы мотивации в студенческой среде [2].

4. Студенческая версия *Утрехтской шкалы увлеченности работой (Utrecht Work Engagement Scale-Student, UWES-S)* В. Шлайфелли в адаптации Е.А. Ворониной, М.Л. Курьян и А.А. Шутова предназначена для диагностики увлеченности учебной как активного участия студентов в приобретении образования, сопровождаемого желанием и готовностью затрачивать ряд усилий, энергии и временных ресурсов на обучение [1].

Для адаптации русскоязычной версии ААI была взята краткая версия опросника, представленная в работе М. Рикончете [19]. В отличие от полной версии ААI, содержащей 81 тестовый пункт, краткая версия опросника включает 27 пунктов: первый блок состоит из 17 пунктов, в отношении которых респонденту необходимо выразить свое согласие или несогласие по пятибалльной шкале Лайкерта (например, «Друзья считают меня пассивным»); второй блок состоит из 10 пунктов, перечисляющих различные виды активности, которые респонденту необходимо оценить в дихотомической шкале в соответствии с тем, занимался ли он ими в течение двух прошедших месяцев («Записал или сформулировал для себя долгосрочные и краткосрочные цели»).

Тестовые пункты ААI были переведены с английского языка на русский автором статьи. Для понимания культурной специфики ААI была сформирована фокус-группа из 10 студентов, по результатам обсуждения с которой было принято решение адаптировать только первый блок опросника, поскольку во втором оказалось слишком много пунктов, характерных для американской культуры (в частности, участники фокус-группы не согласились с тем, что неучастие в спортивных, общественных и благотворительных мероприятиях является психоме-

трическим эквивалентом апатии). Несколько пунктов оригинальной версии первого блока ААI были модифицированы для русскоязычной версии опросника (в основном модификации заключались в замене англоязычных слов school и class на русскоязычные слова «университет» и «пары»). Существенную модификацию претерпел только пункт № 1, в оригинальной версии звучащий как I want to go to college. В дословном переводе («Я хочу поступить в колледж») этот пункт выбивался из ряда других пунктов, в связи с чем для русскоязычной версии был переформулирован на пункт «После окончания университета я хочу продолжить свое образование». После прямого перевода все пункты подверглись обратному переводу, который осуществлял ранее незнакомый с ААI психолог-билингв, после чего при сравнении пунктов оригинальной версии опросника и пунктов, полученных в результате обратного перевода, был утвержден итоговый перевод.

Для анализа факторной структуры ААI был проведен эксплораторный факторный анализ (ЭФА) с varimax-вращением и нормализацией по Кайзеру, который обнаружил однофакторное решение, объясняющее 51,9% дисперсии (значение критерия выборочной адекватности Кайзера—Мейера—Олкина составило 0,749 при значимом показателе критерия сферичности Бартлетта, равном 1278,671 ( $df = 136$ ),  $p < 0,001$ ). В соответствии с психометрическими стандартами, предъявляемыми к процедуре ЭФА, пункты с факторной нагрузкой  $< 0,4$  были исключены из дальнейшего анализа [11]. Как правило, ими оказались либо пункты, касающиеся спортивных достижений (например, пункт № 3 «Я успешен в одном или нескольких видах спорта»), либо пункты, с которыми возникли сложности на этапе перевода ААI (пункт № 11 в оригинальной версии опросника звучит как I am a disruptive person, а в переводе на русский язык наилучшей формулировкой пункта стал вариант «Я нарушаю дисциплину на занятиях»). Оставшиеся 10 пунктов вошли в единый фактор с факторными нагрузками от 0,43 до 0,73 (подробные сведения представлены в табл. 1).

Далее факторная структура AAI, полученная с помощью ЭФА, проверялась посредством конфирматорного факторного анализа (КФА). Модель, в которой все пункты входили в один общий фактор, показала неудовлетворительное соответствие данным (Satorra-Bentler  $\chi^2$  (43) = 276,474,  $p < 0,001$ ; RMSEA = 0,125 [90% CI от 0,112 до 0,140]; AGFI = 0,810; SRMR = 0,102; CFI = 0,667). Тогда по результатам анализа индексов модификации Лагранжа в проверяемую модель были внесены ковариации между ошибками сразу нескольких пунктов шкалы. Обнаруженные ковариации имеют логичные основания. Например, пункты № 3 и 4 отражают содержание у респондента представлений о его будущем, а пункты № 5, 6 и 9 в отличие от других пунктов AAI являются прямыми и тем самым оказались сильно связанными между собой в восприятии респондентов. Модифицированная модель продемонстрировала

приемлемый уровень соответствия данным (Satorra-Bentler  $\chi^2$  (39) = 92,435,  $p < 0,001$ ; RMSEA = 0,064 [90% CI от 0,048 до 0,081]; AGFI = 0,932; SRMR = 0,068; CFI = 0,953) по общепризнанным психометрическим стандартам (RMSEA  $\leq 0,8$ ; AGFI  $\geq 0,9$ ; SRMR  $\leq 0,8$ ; CFI  $\geq 0,95$ ) [13]. На рис. 1 представлена факторная структура русскоязычной версии AAI.

Для теоретической валидизации русскоязычной версии AAI использовались методики, диагностирующие содержательно близкие юношеской апатии феномены. Так, при повышении показателей апатии происходит повышение показателей отчуждения от учебы по ОСОТЧ-У и амотивации по AMS-С (эти связи свидетельствуют в пользу конвергентной валидности AAI) и снижение показателей познавательной мотивации, мотивации достижения, мотивации саморазвития, мотивации самоуважения, интроецированной мотивации, экстернальной мотивации по

Таблица 1

**Факторная структура русскоязычной версии AAI (по результатам ЭФА)**

№	Перевод на русский язык	Факторная нагрузка
1.	<i>После окончания университета я хочу продолжить свое образование</i>	0,53
2.	<i>У меня есть планы на будущее после выпуска</i>	0,73
3.	Я успешен в одном или нескольких видах спорта	0,36
4.	<i>Я знаю, кем я хочу стать в будущем</i>	0,67
5.	<i>Я знаю, куда я хочу пойти работать после окончания университета</i>	0,62
6.	<i>Я скорее посплю, чем пойду на встречу с друзьями</i>	0,44
7.	<i>Друзья считают меня пассивным</i>	0,53
8.	Мне нравится спорить на важные для меня темы	0,28
9.	<i>Я амбициозный человек</i>	0,57
10.	Я не переживаю, если мне приходится пропустить пару или целый день в университете	0,05
11.	Я нарушаю дисциплину на занятиях	0,28
12.	Я творческий, одаренный богатым воображением человек	0,32
13.	Я могу изменить к лучшему ряд вещей, например университетскую политику, общественные задачи и т. д.	0,31
14.	<i>Я считаю себя умным</i>	0,67
15.	<i>Мне трудно принимать решения</i>	0,43
16.	Мне бы понравилось быть членом спортивной команды	0,37
17.	<i>Мне нравится читать (книги, журналы, комиксы и т. д.)</i>	0,44

*Примечание.* Пункты под порядковыми номерами 6, 7, 10, 15 являются прямыми, а под номерами 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16 и 17 — обратными (при обработке данных они были инвертированы). Курсивом выделены пункты, вошедшие в итоговую версию AAI.

AMS-C, а также энергичности и энтузиазма по UWES-S (эти связи свидетельствуют в пользу дискриминантной валидности AAI). Коэффициенты корреляций между данными показателями приведены в табл. 2. Тот факт, что этими связями определяется валидность русскоязычной версии AAI, подтверждается результатами исследований зарубежных коллег, в которых убедительно показано, что апатичные студенты чувствуют себя отчужденными от содержания и процесса учебы, не способными к увлеченности образовательной программой [17], испытывают состояние так называемой мотивационной апатии с присутствием ему переживанием отсутствия смысла в учебном опыте [8].

Для оценки надежности русскоязычной версии AAI были рассчитаны коэффициенты  $\alpha$  Кронбаха ( $\alpha = 0,76$ ) и ретестовой надежности ( $r = 0,71$ ), которые в полной мере удовлетворили классическим психометрическим стандартам [16].

Согласно тестовым нормам ( $M = 24,73$ ,  $SD = 6,68$ ), рассчитанным для русскоязычной версии AAI, низкому уровню юношеской апатии соответствуют показатели  $\leq 17$  баллов, среднему уровню характерны баллы в диапазоне от 18 до 32, высокому уровню со-

ответствуют показатели  $\geq 33$  балла. Соответственно, чем выше балл по AAI, тем сильнее у респондента выражена юношеская апатия. Между респондентами мужского и женского пола не было обнаружено значимых различий в проявлениях юношеской апатии ( $t = 0,14$ ,  $p > 0,05$ ) по русскоязычной версии AAI, что полностью совпадает с данными, полученными при сравнении мужских и женских ответов на оригинальную версию AAI [18].

### Выводы

1. Русскоязычная версия опросника юношеской апатии Р. Хандельмана является надежным и валидным измерительным инструментом, что позволяет рекомендовать ее в качестве средства диагностики апатии в юношеском возрасте.

2. Основным достоинством предложенной шкалы является возможность ранней скрининговой и дифференциальной диагностики апатии в образовательной среде. В качестве дополнительных средств диагностики возникновения и развития юношеской апатии могут служить шкалы для оценки отчуждения от учебы, академической мотивации и увлеченности учебой.

3. Корреляционный дизайн проведенного исследования ограничивает возможности

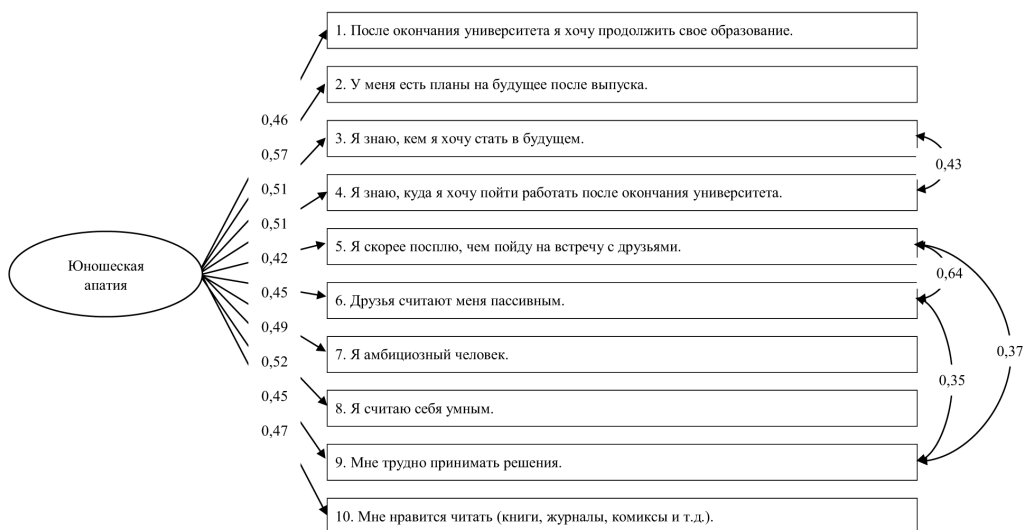


Рис. 1. Факторная структура русскоязычной версии AAI (по результатам КФА)

причинно-следственных выводов, тогда как проблема юношеской апатии нуждается в оценке объективных показателей. В частности, для прогностической оценки апатии в студенческой среде наряду с результатами тестирования по адаптированной шкале могут быть использованы такие критерии, как академическая успеваемость студентов, их участие в образовательных, социальных и спортивных проектах вуза и т. д.

4. В качестве перспективы будущих исследований видится оценка социальной желательности адаптированной шкалы. Очевидным представляется тот факт, что в различных психодиагностических ситуациях респонденты юношеского возраста будут склонны либо снижать собственные оценки апатии (например, при конкурсных отборах),

либо завышать эти показатели (например, при желании фальсифицировать тяжесть собственного психического состояния у лиц, призванных на военную службу).

5. Адаптированная шкала проста в заполнении и обработке, может применяться как в бланковом, так и в электронном формате.

6. Опыт исследования юношеской апатии в других странах показывает, что при наличии адекватных средств диагностики перед специалистами открываются перспективы обнаружения причин апатии в образовательной среде и путей ее преодоления [4; 9; 20]. В этом смысле русскоязычная версия опросника юношеской апатии Р. Хандельмана может использоваться не только в научных целях, но также в работе психологов-практиков.

Таблица 2

**Связи между ААИ и шкалами для диагностики отчуждения от учебы, академической мотивации и увлеченности учебой**

Переменные	Юношеская апатия	
Отчуждение от учебы		0,37***
Академическая мотивация		
Познавательная мотивация	—	0,53***
Мотивация достижения	—	0,46***
Мотивация саморазвития	—	0,56***
Мотивация самоуважения	—	0,42***
Интроецированная мотивация	—	0,34***
Экстернальная мотивация	—	0,33***
Амотивация		0,43***
Увлеченность учебой		
Энергичность	—	0,13*
Энтузиазм	—	0,35***
Поглощенность	—	0,08

*Примечание.* «\*» — коэффициенты значимы при  $p < 0,05$ , «\*\*» —  $p < 0,01$ , «\*\*\*» —  $p < 0,001$  (по методу Спирмена).

*Финансирование*

Статья подготовлена в результате проведения исследования в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и с использованием средств субсидии в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации «5—100».

### Литература

1. Воронина Е.А., Курьян М.Л., Шутов А.А. Диагностика увлеченности учебной как элемент «студентоцентрированного» образования // Вестник НГТУ им. П.Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии». 2015. № 2. С. 59—66.
2. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96—107.
3. Осин Е.Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 57—74. doi: 10.17759/pse.2015200406
4. Alikuraira B. Study analysis on the causes and remedies to apathy among undergraduate students in Makerere University // Global Research Journal of Education. 2017. Vol. 5 (7). P. 638—645.
5. Bjomsen C.A., Scepanky J.A., Suzuki A. Apathy and personality traits among college students: A cross-cultural comparison // College Student Journal. 2007. Vol. 41 (3). P. 668—675.
6. Black S. Engaging the disengaged // American School Board Journal. 2003. Vol. 190 (12). P. 58—60.
7. Campling P. Connection and catastrophe, hope and despair in our border-line world // British Journal of Psychotherapy. 2002. Vol. 19 (2). P. 235—245. doi: 10.1111/j.1752-0118.2002.tb00076.x
8. Cheon S.H., Reeve J. A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation // Contemporary Educational Psychology. 2015. Vol. 40. P. 99—111. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.06.004
9. Dable R.A., Pawar B.R., Gade J.R., Anandan P.M., Nazirkar G.S., Karani J.T. Student apathy for classroom learning and need of repositioning in present andragogy in Indian dental schools // BMC Medical Education. 2012. Vol. 12. P. 118.
10. Davidson W.B., Beck H.P., Silver N.C. Development and validation of scores on a measure of academic orientations in college students // Educational and Psychological Measurement. 1999. Vol. 59 (4). P. 678—693. doi: 10.1177/00131649921970107
11. Field A. Discovering statistics using SPSS, 4<sup>th</sup> ed. London: SAGE, 2013.
12. Handelman R. Defining and assessing adolescent apathy. New York, NY: City University of New York, 1999.
13. Hooper D., Coughlan J., Mullen M. Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit // Electronic Journal of Business Research Methods. 2008. Vol. 6 (1). P. 53—60.
14. Larson R.W. Toward a psychology of positive youth development // American Psychologist. 2000. Vol. 55 (1). P. 170—183. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.170
15. Lee R.M., Draper M., Lee S. Social connectedness, dysfunctional interpersonal behaviors, and psychological distress: Testing a mediator model // Journal of Counseling Psychology. 2001. Vol. 48 (3). P. 310—318. doi: 10.1037/0022-0167.48.3.310
16. Loewenthal K.M. An introduction to psychological tests and scales (2 ed.). Hove, UK: Psychology Press, 2001.
17. Maxwell-Stuart R., Huisman J. An exploratory study of student engagement at transnational education initiatives: Proactive or apathetic? // International Journal of Educational Management. 2018. Vol. 32 (2). P. 298—309. doi: 10.1108/IJEM-03-2017-0059
18. Powell S. Apathy and attitude: A study of motivation in Japanese high school students of English // Asian Englishes. 2005. Vol. 8 (2). P. 46—63. doi: 10.1080/13488678.2005.10801166
19. Riconscente M.M. School-related apathy in 8th- and 10th- grade students: A mixed method exploration of definitions, construct independence, correlates, and grade-level differences // Dissertation Abstracts International. 2007. Vol. 68. № 4-A. P. 1329.
20. Sashittal H.C., Jassawall A.R., Markus P. Student's perspective into the apathy and social disconnectedness they feel in undergraduate business classrooms // Decision Sciences Journal of Innovative Education. 2012. Vol. 10 (3). P. 413—446. doi: 10.1111/j.1540-4609.2012.00346.x

# Russian Version of the Handelman's Adolescent Apathy Inventory

Zolotareva A.A.\*,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
alena.a.zolotareva@gmail.com

The present study aimed at Russian-language adaptation and validation of the Handelman's Adolescent Apathy Inventory (AAI). The study group consists of 346 students, who are enrolled into Omsk State Technical University (OmSTU). Results from exploratory and confirmatory factor analyses confirmed the measure's one-dimensional structure. Moreover, correlation analyses provided evidence for the inventory's convergent and divergent validity: adolescent apathy showed positive correlations with alienation from study (OSA-S) and amotivation (AMS-C) and negative correlations with intrinsic motivation for knowledge, intrinsic motivation toward accomplishments, intrinsic motivation for stimulation, intrinsic motivation for self-respect, identified regulation, introjected regulation, extrinsic regulation (AMS-C), vigor and dedication (UWES-S). In addition, inventory showed good reliability ( $\alpha$ -Cronbach = 0,76) and temporal stability over one-month period (mean test-retest correlation = 0,71). The present findings provide adequate support for the reliability and validity of the Russian version Adolescent Apathy Inventory.

**Keywords:** apathy, alienation from study, academic motivation, student engagement.

## Funding

The article was prepared within the framework of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE) and supported within the framework of a subsidy by the Russian Academic Excellence Project "5—100".

## References

1. Voronina E.A., Kur'yan M.L., Shutov A.A. Diagnostika uvlechenosti ucheboi kak element "studentotsentrirovannogo" obrazovaniya [Measurement student engagement as the element of "student-centered" education]. *Vestnik NGTU im. R.E. Alekseeva. Seriya "Upravlenie v sotsial'nykh sistemakh. Kommunikativnye tekhnologii"* [Bulletin of the NGTU named R.E. Alekseeva. Series: Management in Social Systems. Communication Technology], 2015, no. 2, pp. 59—66. (in Russ.; abstr. in Engl.).
2. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik "Shkaly akademicheskoi motivatsii" ["Academic motivation scales" questionnaire]. *Psychological Journal [Psikhologicheskii zhurnal]*, 2014. Vol. 35, no. 4, pp. 96—107. (in Russ.; abstr. in Engl.).
3. Osin E.N. Otchuzhdenie of ucheby kak prediktor vygoraniya u studentov vuzov: rol' kharakteristik obrazovatel'noi sredy [Alienation from study as a predictor of burnout in university students: The role of the educational environment characteristics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015. Vol. 20, no. 4, pp. 57—74. doi: 10.17759/pse.2015200406
4. Alikuraira B. Study analysis on the causes and remedies to apathy among undergraduate students

## For citation:

Zolotareva A.A. Russian Version of the Handelman's Adolescent Apathy Inventory. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 16—24. doi: 10.17759/pse.2018230602 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* Zolotareva Alena Anatolievna, PhD in Psychology, Research Fellow, International Laboratory of Positive Psychology Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: alena.a.zolotareva@gmail.com



- in Makerere University. *Global Research Journal of Education*, 2017. Vol. 5, no. 7, pp. 638—645.
5. Bjornsen C.A., Scepanky J.A., Suzuki A. Apathy and personality traits among college students: A cross-cultural comparison. *College Student Journal*, 2007. Vol. 41, no. 3, pp. 668—675.
6. Black S. Engaging the disengaged. *American School Board Journal*, 2003. Vol. 190, no. 12, pp. 58—60.
7. Campling P. Connection and catastrophe, hope and despair in our border-line world. *British Journal of Psychotherapy*, 2002. Vol. 19, no. 2, pp. 235—245. doi: 10.1111/j.1752-0118.2002.tb00076.x
8. Cheon S.H., Reeve J. A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 2015. Vol. 40, pp. 99—111. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.06.004
9. Dable R.A., Pawar B.R., Gade J.R., Anandan P.M., Nazirkar G.S., Karani J.T. Student apathy for classroom learning and need of repositioning in present andragogy in Indian dental schools. *BMC Medical Education*, 2012. Vol. 12, p. 118.
10. Davidson W.B., Beck H.P., Silver N.C. Development and validation of scores on a measure of academic orientations in college students. *Educational and Psychological Measurement*, 1999. Vol. 59, no. 4, pp. 678—693. doi: 10.1177/00131649921970107
11. Field A. *Discovering statistics using SPSS*, 4<sup>th</sup> edn. London: SAGE, 2013.
12. Handelman R. *Defining and assessing adolescent apathy*. New York, NY: City University of New York, 1999.
13. Hooper D., Coughlan J., Mullen M. Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 2008. Vol. 6, no. 1, pp. 53—60.
14. Larson R.W. Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 1, pp. 170—183. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.170
15. Lee R.M., Draper M., Lee S. Social connectedness, dysfunctional interpersonal behaviors, and psychological distress: Testing a mediator model. *Journal of Counseling Psychology*, 2001. Vol. 48, no. 3, pp. 310—318. doi: 10.1037/0022-0167.48.3.310
16. Loewenthal K.M. *An introduction to psychological tests and scales* (2 ed.). Hove, UK: Psychology Press, 2001.
17. Maxwell-Stuart R., Huisman J. An exploratory study of student engagement at transnational education initiatives: Proactive or apathetic? *International Journal of Educational Management*, 2018. Vol. 32, no. 2, pp. 298—309. doi: 10.1108/IJEM-03-2017-0059
18. Powell S. Apathy and attitude: A study of motivation in Japanese high school students of English. *Asian Englishes*, 2005. Vol. 8, no. 2, pp. 46—63. doi: 10.1080/13488678.2005.10801166
19. Riconscente M.M. School-related apathy in 8th- and 10th- grade students: A mixed method exploration of definitions, construct independence, correlates, and grade-level differences. *Dissertation Abstracts International*, 2007. Vol. 68, no. 4-A, p. 1329.
20. Sashittal H.C., Jassawall A.R., Markus P. Student's perspective into the apathy and social disconnectedness they feel in undergraduate business classrooms. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 2012. Vol. 10, no. 3, pp. 413—446. doi: 10.1111/j.1540-4609.2012.00346.x

# Адаптация опросника «Поведенческие особенности антисоциальной креативности»

**Мешкова Н.В.\***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
nmeshkova@yandex.ru

**Ениколопов С.Н.\*\***,

ФГБНУ НЦПЗ; ФГБОУ ВО МГУ имени  
М.В. Ломоносова, Москва, Россия,  
enikolopov@mail.ru

**Митина О.В.\*\*\***,

ФГБОУ ВО «Московский государственный  
университет имени М.В. Ломоносова»,  
Москва, Россия,  
omitina@inbox.ru

**Мешков И.А.\*\*\*\***,

Москва, Россия,  
ivan\_meshkov1985@mail.ru

Представлены результаты адаптации русскоязычной версии опросника The Malevolent Creativity Behavior Scale, разработанного под руководством М. Ранко (Hao et al., Front. Psychol. 2016. Vol. 7. P. 682). Адаптация проводилась в 2016—2018 гг. на выборке из 458 человек (осужденные за корыстные, агрессивно-корыстные и агрессивно-насильственные преступления; сотрудники силовых ведомств, футбольные болельщики; учащиеся образовательных учреждений разного профиля г. Москвы). Трехфакторная структура переводной версии соответствует оригинальной версии и включает 3 шкалы: «Нанесение вреда», «Ложь» и «Злые шутки». Выявлены значимые корреляции интегральной шкалы с агрессией, враждебностью, гневом (опросник Басса—Перри), поиском новизны (ТСІ-125), значимые позитив-

## Для цитаты:

Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н., Митина О.В., Мешков И.А. Адаптация опросника «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 25—40. doi: 10.17759/pse.2018230603

\* Мешкова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: nmeshkova@yandex.ru

\*\* Ениколопов Сергей Николаевич, кандидат психологических наук, заведующий лабораторией медицинской психологии, ФГБНУ НЦПЗ; ведущий научный сотрудник кафедры психологии личности, ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: enikolopov@mail.ru

\*\*\* Митина Ольга Валентиновна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии общения и психосемантики, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия. E-mail: omitina@inbox.ru

\*\*\*\* Мешков Иван Андреевич, магистр психологии, Москва, Россия. E-mail: ivan\_meshkov1985@mail.ru

ные предикторы антисоциальной креативности — агрессия и враждебность. Анализируются различия с оригинальной версией опросника. Анализ модераторов показал, что ценности социального фокуса «Традиции» и «Конформизм-правила» (PVQ-R) могут блокировать связь компонентов агрессии с антисоциальной креативностью. Устойчивость факторной структуры опросника подтверждена на разных выборках испытуемых, проведена оценка конструктивной валидности и ретестовой надежности. По результатам адаптации переводную версию опросника можно использовать в практических и исследовательских целях. Составлено ядро профиля антисоциальной креативности. Предлагаются направления дальнейших исследований.

**Ключевые слова:** антисоциальная креативность, агрессия, враждебность, ценности социального фокуса, осужденные за мошенничество, кадеты, сотрудники полиции.

### Введение

Креативность — феномен, изучаемый благодаря его позитивным проявлениям, касающимся создания нового продукта/идеи для пользы общества. Основным массив исследований основан на изучении таких характеристик, как особенности дивергентного мышления; личностные корреляты процесса; ситуация и окружение, способствующие или мешающие проявлению креативности [27]; креативный потенциал, представляющий собой качественное и количественное соотношение перечисленных компонентов [17], особенности различных областей деятельности и задач, для решения которых привлекаются творческие способности [15]; результаты креативного процесса в виде идеи или продукта, обладающего характеристиками эффективности, новизны, полезности, оригинальности [18]. При этом за рамками исследования остаются результаты креативного процесса, которые проявляются в нанесении вреда другим людям намеренно или ненамеренно при решении проблем в социальном взаимодействии. По интенциональности нанесения вреда зарубежные авторы выделяют негативную и асоциальную/вредоносную (malevolent) креативность [23; 19; 20; 22]. Под антисоциальной креативностью мы понимаем решение нелегитимной задачи нелегитимными или деструктивными способами, нанесшими вред другим людям [7; 9].

За рубежом интерес психологов к вредоносной креативности вызван проблемами противодействия терроризму и предотвращения криминальных деяний, зачастую являющихся примером изобретательности как по самой идее, так и по дерзости способов ее реализации. В России этот список может быть продолжен такими явлениями, как коррупция, мошенничество, акты вандализма<sup>1</sup>, киберпреступления, что делает проблему изучения вредоносной креативности чрезвычайно актуальной.

В настоящее время данная тематика активно разрабатывается в США и Китае, однако исследователи отмечают сложности, связанные с отсутствием, во-первых, методологического аппарата, а во-вторых, адекватного инструментария для изучения феномена [21]. Здесь следует выделить две проблемы. Первая касается того, что вредоносный креативный потенциал не только связан с криминальным поведением и терроризмом, но может проявляться и в обыденной жизни [21] при решении проблем в социальном взаимодействии: во лжи и обмане, злословии, отказе от сотрудничества, манипулятивном поведении, в физической агрессии, пассивной агрессии. При этом акторы а) могут и не осознавать, что наносят вред своим поведением или б) не имеют намерения нанести вред другим людям. Вторая проблема состоит в том, что если мы имеем дело с группой, то разработчиком

<sup>1</sup> <https://topspb.tv/news/2018/08/12/policija-zaderzhala-dvoih-vandalov-zabravshihsy-a-mangalom-na-mednogo-vsadnika/> (дата обращения: 21.08.2018).

идеи может быть один человек, а ее реализатором — другой [5; 9]. Исходя из данных обстоятельств решение обозначенных проблем представляется в расширении категорий обследуемых, которые не должны ограничиваться только людьми, обладающими высоким креативным потенциалом. Что касается конструктивной валидности инструментария, то она должна опираться на расширенный спектр методик, включающий моральные и ценностные аспекты, регулирующие поведение, в том числе наносящее вред. При этом следует принимать во внимание, что в лабораторных условиях обследуемые решают поставленные в задании задачи, а как они при тех же обстоятельствах поступят в жизни, не известно, что, в свою очередь, также диктует расширение категорий обследуемых и включение выборок людей с различными видами дивергентного и криминального поведения.

Что касается диагностического инструментария, то, согласно результатам зарубежных исследований, имеющийся у личности креативный потенциал обязательно проявится в подходящих для этого условиях [5; 6]. Было показано, что провоцирующими зловредную креативность условиями являются ситуации с угрожающими стимулами [25], мести [22], скрытости и анонимности [24]. Для диагностики антисоциальной креативности респондентам предлагаются проблемные ситуации с заданием придумать как можно больше идей отомстить обидчику и при этом остаться незамеченным. Количество предлагаемых решений подсчитывается (показатель беглости), и оценивается их оригинальность. Данный метод имеет ограничения, связанные с социальной желательностью респондентов, особенно в случае, когда предлагаемая ситуация касается нарушения общественных традиций и норм [21]. Результаты наших пилотных исследований показали, что важную роль в выявлении антисоциальной креативности играют легитимность задачи, значимость ситуации для обследуемых и количество проблемных ситуаций, которых должно быть несколько, и не только ситуаций с отрицатель-

ной коннотацией, но и просоциальной [1; 8]. Для нас неожиданным оказался результат, когда у некоторых подростков антисоциальная креативность проявилась только в просоциальной ситуации [1; 10]. Таким образом, антисоциальная креативность имеет ситуативный характер.

Исходя из всего вышесказанного нами была выбрана для адаптации (с разрешения авторов) наиболее оптимальная методика диагностики вредоносной креативности, единственная на настоящий момент, касающаяся проявления антисоциальной креативности в поведении. Группой исследователей под руководством М. Ранко был разработан опросник The Malevolent Creativity Behavior Scale (MCBS), позволяющий выявить поведенческие особенности индивида, коррелирующие с вредоносным креативным потенциалом [21]. Апробация оригинальной версии опросника проводилась на 908 участниках, из которых 301 мужчины ( $M_{cp}=22,91$ ,  $SD=4,27$ ). Для проверки конструктивной валидности использовались методики агрессии Басса—Перри, субшкалы «Открытость опыту» и «Экстраверсия» опросника NEO-PI-R, проблемная ситуация (задание: придумать как можно больше идей отомстить за нанесенный ущерб в условиях анонимности) и опросник, состоящий из 19 описаний креативного поведения в повседневной жизни (на основании ответов по 5-балльной шкале Лайкерта можно судить о способности воображения). Оригинальная версия опросника показала высокие показатели репрезентативности, надежности, согласованности ( $\alpha$  Кронбаха составила 0,80 для фактора «Нанесение вреда», 0,76 для фактора «Ложь»; 0,61 для фактора «Злые шутки») и конвергентную валидность (индексы соответствия рассматриваемой модели в ходе конфирматорного анализа составили:  $c^2/df=2,86$ ;  $GFI=0,95$ ;  $AGFI=0,92$ ;  $RMSEA=0,06$ ;  $CFI=0,94$ )<sup>2</sup>. А также продемонстрировала, что индивиды, имеющие высокие баллы по вредоносной креативности, предпочитают решать возникающие проблемы креативными способами и с нанесением вреда. Последнее, а также

<sup>2</sup> Подробнее об этих индексах см. [11].

ложь и злые трюки/шутки очень часто предполагают наличие креативности у человека в различных жизненных ситуациях, особенно в ответ на причиненный вред. Данный факт подтверждается значимыми положительными корреляциями с агрессией, экстраверсией, открытостью опыту, воображением. Согласно регрессионному анализу, из четырех переменных значимым позитивным предиктором шкалы MCBS (зависимая переменная) стала агрессия ( $\beta=0,50$ ,  $p < 0,01$ ), а также воображение ( $\beta=0,22$ ,  $p < 0,01$ ) [21].

Авторы оригинальной версии опросника не проверяли его на представителях групп, отличающихся различными видами девиантного поведения. Кроме того, выборка при адаптации опросника состояла из студентов, а ее большую часть составили женщины, что также существенно сказывается на понимании феномена, ограниченном в данном случае гендерными и возрастными особенностями. Учитывая, что, во-первых, девиантное поведение может опосредоваться комплексом характеристик: поиском новизны (показателем темперамента в соответствии с биосоциальной моделью личности, автором которой является К. Клонинджер) и агрессией [4], а также сниженной значимостью ценностей социального фокуса [26], во-вторых, важную роль в антисоциальной креативности может играть враждебность [5; 6], для понимания психологических механизмов использования творческого потенциала в антисоциальных целях необходимо исследовать влияние таких ключевых параметров, как агрессия, враждебность, поиск новизны, ценности социаль-

ного фокуса («Традиция» и «Конформизм») в качестве регуляторов поведения в антисоциальной креативности.

## Материалы и методы

### Участники

Данные для адаптации опросника были получены на выборке из 458 человек: из них 74 осужденных за корыстные, агрессивно-корыстные и агрессивно-насильственные преступления; сотрудники силовых ведомств, футбольные болельщики; 285 учащихся образовательных учреждений разного профиля г. Москвы. В табл. 1 представлен состав выборки. Всем участникам для заполнения раздавались бланки. Исследование проводилось в 2016—2018 гг.

### Методики и гипотезы

Оригинальная версия опросника MCBS включает 3 шкалы — «Нанесение вреда» (6 пунктов), «Ложь» (4 пункта) и «Злые шутки» (3 пункта), именно по данным показателям проявляется вредоносная креативность в ситуациях обыденной жизни. Трехфакторная структура опросника подтвердилась в результате эксплораторного факторного анализа. Опросник содержит 13 вопросов. Респондентам предлагается выбрать один ответ в соответствии с частотой каждого действия в обыденной жизни при ответе на заданный вопрос: «никогда», «редко», «иногда», «часто» или «всегда/обычно». Ответы кодировались от 0 до 4 (соответственно). Баллы по шкалам суммировались с таким расчетом, что чем больше баллов, тем выше показатель вре-

Таблица 1

Состав выборки

Состав выборки	Пол		Всего	Возраст M <sub>ср</sub> ±SD
	женский	мужской		
1 Осужденные	0	74	74	36,53±8,06
2 Силовые ведомства	6	71	77	27,19±3,71
3 Футбольные фанаты	0	22	22	23,05±7,01
4 Кадеты	25	72	97	15,41±0,64
5 Студенты	104	32	136	21,26±3,57
6 Школьники	33	19	52	15,96±0,52
<b>Всего</b>	<b>168</b>	<b>290</b>	<b>458</b>	

доносной креативности [21], таким образом, согласно авторам опросника, вредоносная креативность диагностируется по общей шкале опросника. В процессе апробации были осуществлены перевод опросника на русский язык и обратный перевод на английский язык, который показал адекватность русскоязычной версии.

Для проверки конструктивной валидности опросника и выдвинутых нами гипотез использовались адаптированные на российской выборке опросники:

1) шкала «Поиск новизны» опросника ТС1-125 К. Клонинжера [2], которая хорошо зарекомендовала себя при исследовании девиантного поведения скинхедов [4];

2) опросник агрессии Басса—Перри [3] для диагностики когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов агрессии. Испытуемому предлагается оценить 29 утверждений по 5-балльной шкале Лайкерта от 1 «очень на меня не похоже» до 5 «очень на меня похоже». Важной особенностью опросника является «обнаруженная связь между самоотчетом о склонности к агрессии и реальным агрессивным-насильственным поведением» [3, с. 123];

3) сокращенный вариант NEO-FFI опросника NEO PI-R П. Коста и Р. Макраэ [13];

4) портретный ценностный опросник Шварца — пересмотренный PVQ-R [14] на основе усовершенствованной теории 19 базовых индивидуальных ценностей, объединяющихся в ценности высшего порядка. Для нас важно, что дальнейшая работа по апробации авторами данного опросника состоит «в исследовании связи ценностей и широкого набора типов поведения, которые данные ценности должны предсказывать» [14, с. 68]. Кроме того, в зависимости от исследовательских целей допускается использование отдельных ценностей [14].

### **Результаты адаптации опросника и их обсуждение**

#### *Оценка уровня факторных нагрузок шкал опросника*

Анализ факторных нагрузок проводился согласно распределению вопросов по шкалам

в оригинальной версии опросника (см. табл. 2). В табл. 2 представлены распределение пунктов опросника по шкалам и результаты вычисления факторных нагрузок шкал опросника.

В табл. 2 приведены показатели согласованности для шкал, а также эти же показатели в ситуации, когда соответствующий пункт удален. Чем меньше оказывается согласованность при удалении того или иного пункта, тем «лучше» пункт «работает» на шкалу. Если при удалении пункта надежность оказывается выше, чем в его присутствии, то такой пункт является «лишним», «балластным» для данной шкалы и его следует удалить. В столбце «Модель 1» рассматривается номинальная ситуация: пункты разнесены по шкалам согласно ключу. В столбце «Модель 2» рассматривается ситуация, когда отброшены «балластные» пункты.

Из табл. 2 следует, что согласованность шкалы «Нанесение вреда» выше без пункта 5, а шкалы «Злые шутки» выше без пункта 13. Данный факт согласуется с содержанием вопросов. Так, в вопросе 5 речь идет о вреде самому себе, а во всех остальных — о вреде, наносимом другим людям. В вопросе 13 вообще ни слова нет о шутках. Добавление вопроса 13 в шкалу «Нанесение вреда» ухудшает ее, что может быть связано с тем, что в этом вопросе не идет речь именно о причинении вреда. Добавление этого пункта в шкалу «Ложь» улучшает согласованность шкалы. Можно предположить, что в сознании респондентов нарушение правил связано прежде всего с обманом, а не с причинением зла.

Таким образом, все шкалы опросника надежны и пункты хорошо работают на шкалы, кроме вопроса 5, который мы исключили из опросника.

#### *Проверка валидности и надежности опросника*

Полученные результаты, когда каждая шкала анализировалась отдельно, были проверены с помощью подтверждающего факторного анализа (КФА), который позволяет проанализировать все данные по многошкальному опроснику в совокупности.

Распределения ответов на все пункты опросника отличаются от нормального, яв-

Таблица 2

**Распределение пунктов опросника по шкалам и показатели альфа Кронбаха**

		<b>Модель 1</b>	<b>Модель 2</b>
<b>Вопросы</b>	<b>Шкала 1. Причинение вреда</b>	<b>0,809</b>	<b>0,823</b>
1	Как часто вы думаете о том, чтобы отомстить своим обидчикам?	.779	.801
2	Как часто у вас возникают идеи относительно новых способов наказания тех людей, которые этого заслуживают?	.758	.768
3	Как часто у вас возникают идеи о том, как избавиться от тех, кто мешает осуществлению ваших планов?	.760	.779
4	Как часто вы наносите вред кому-либо новым, оригинальным способом?	.777	.800
5	Как часто у вас возникает идея навредить самому себе?	.823	
6	Как часто у вас появляются мысли о новых способах причинения вреда другим в этом грубом, жестоком мире?	.770	.791
	<b>Шкала 2. Ложь</b>	<b>0,694</b>	<b>0,725</b>
7	Как часто вы обманываете других, для того чтобы решить проблемную ситуацию?	.646	.673
8	Как часто вы придумываете отговорки, чтобы оправдать собственные поступки?	.596	.647
9	Как часто у вас появляется беспокойство, что при обмане кого-либо ваша ложь может быть раскрыта?	.687	.718
10	Как часто вы думаете о том, чтобы скрыть неблагоприятные поступки от окружающих?	.592	.660
	<b>Шкала 3. Злые шутки</b>	<b>0,699</b>	.710
11	Как часто у вас возникают мысли зло подшутить над кем-либо?	.538	n/a
12	Как часто вы пытаетесь злыми шутками отомстить другим?	.571	n/a
13	Как часто у вас возникают идеи нарушить правила, когда общепринятые способы не работают?	.710	.694 (ко второй шкале)

ляются значимо убывающими. Так, тест Колмогорова—Смирнова показал, что для большинства пунктов распределение является пуассоновским с лямбда меньшим 1,6. Исключение составляют пункты 5—8, но и в них тоже нормальность отсутствует. Поэтому при выполнении КФА мы использовали AGLS — метод, который предназначен для анализа данных с распределением, отличающимся от нормального<sup>3</sup>.

Было протестировано 7 моделей, в которых был исключен пункт 5:

M1 — пункты относятся к своим шкалам как в оригинальной версии опросника. Все факторные нагрузки значимы.

M2 — пункт 13 является полинагруженным: детерминирован не только фактором «Злые шутки», но и фактором «Ложь», эта

модель значимо лучше. При этом нагрузки и на второй, и на третий фактор значимы, но на второй больше.

M3 — если мы вообще изыдем пункт 13 из шкалы «Злые шутки», то модель ухудшается значимо. Таким образом, оставляем полинагруженную модель.

M4 — все пункты детерминируются одним общим фактором. Такая модель значимо хуже.

M5.1 — существует фактор второго порядка, детерминирующий все три фактора для модели M1, по индексам согласованности идентична M1.

M5.2 — существует фактор второго порядка, детерминирующий все три фактора для модели M2, по индексам согласованности идентична M2.

<sup>3</sup> AGLS является аббревиатурой Arbitrary distributed General Least Square [16].

М5.3 — существует фактор второго порядка, детерминирующий все три фактора для модели М3, по индексам согласованности идентична М3.

В табл. 3 содержатся индексы согласованности всех 7 моделей, полученные с помощью программы структурного моделирования EQS [12; 16]. Видно, что модель М5.2 с очень высоким уровнем значимости «выигрывает» перед всеми остальными моделями. Таким образом, можно утверждать валидность введенных конструкторов. Для рассмотрения мы оставили иерархическую модель с полинагруженностью пункта 13 (модель М5.2), которая имеет лучшую согласованность и теоретически обоснована.

#### Конструктивная валидность опросника

Исследовав факторную структуру опросника, мы перешли к анализу его конструктивной валидности, в ходе которого проверялись гипотезы: 1) о корреляции интегрального показателя антисоциальной креативности с агрессией, враждебностью, гневом, параметром темперамента «Поиск новизны», открытостью опыту и экстраверсией; 2) учитывая тот факт, что девиантное поведение опосредуется низкой выраженностью ценностей социального фокуса, мы предположили, что поведенческие проявления антисоциальной креативности могут быть отрицательно связаны с ценностями социального фокуса. В табл. 4 представлены значимые корреляции показателя антисоциальной креативности с

Таблица 3

#### Индексные характеристики тестируемых моделей

Модель	$\chi^2$	df	p-значение	AGLS	RMSEA
М1	156	51	$< 10^{-3}$	0,919	0,067
М2	133	50	$< 10^{-3}$	0,930	0,061
М3	148	51	$< 10^{-3}$	0,923	0,065
М4	222	54	$< 10^{-3}$	0,884	0,083
М5.1	156	51	$< 10^{-3}$	0,919	0,067
М5.2	133	50	$< 10^{-3}$	0,930	0,061
М5.3	148	51	$< 10^{-3}$	0,923	0,065

Примечание: df — число степеней свободы; RMSEA, AGLS — индексы, позволяющие установить согласованность модели с данными.

Таблица 4

#### Значимые корреляции интегрального показателя антисоциальной креативности

	Коэффициент корреляции	Количество испытуемых	p-значение
Опросник Басса—Перри*			
Враждебность	0,360	354	$< 10^{-3}$
Гнев	0,333	354	$< 10^{-3}$
Агрессия	0,205	354	$< 10^{-3}$
Общая шкала агрессии	0,365	354	$< 10^{-3}$
Ценностный опросник Ш. Шварца**			
Традиция	-0,187	190	<b>0,010</b>
Конформизм: межличностный	-0,180	190	<b>0,013</b>
Опросник К. Клонинжера***			
Поиск новизны	0,369	173	$< 10^{-3}$

Примечание: «\*» — проводился на всех подвыборках и частично среди студентов; «\*\*» — проводился частично среди осужденных, школьников и кадетов; «\*\*\*» — проводился на подвыборках: МВД, частично на подвыборке осужденных, частично на подвыборке школьников, частично на подвыборке студентов.



показателями, измеряемыми другими опросниками.

Согласно полученным результатам на общей выборке, общая шкала антисоциальной креативности значимо положительно коррелирует с агрессией, враждебностью, гневом и поиском новизны (табл. 4), однако пошаговый регрессионный анализ показал, что лишь 14% дисперсии значений общей шкалы антисоциальной креативности объясняются агрессией и враждебностью ( $\beta=0,243$ ;  $0,227$  соответственно,  $p < 0,01$ ). Это значит, что есть не учтенные нами показатели и список предикторов может быть расширен.

Следует пояснить, что корреляции по группам параметра антисоциальной креативности с компонентами агрессии, экстраверсии, открытости опыту проводились, во-первых, по аналогии с процедурами, осуществленными авторами оригинальной версии опросника, а во-вторых, с дополненными параметрами «Поиск новизны» и ценностями «Традиция» и «Конформизм» в соответствии с выдвинутыми нами гипотезами. При этом, во-первых, ни в одной из групп не было выявлено корреляций с открытостью опыту и экстраверсией (см. табл. 4), а во-вторых, в группе студентов мужского пола не были выявлены значимые корреляции также и с компонентами агрессии (см. табл. 5). Отсутствие корреляций антисоциальной креативности с перечисленными шкалами опросника NEO-FFI (который проводился на подвыборках осужденных и кадетов) не согласуется с результатами авторов оригинальной версии опросника. Полученные нами результаты можно объяснить тем, что у данных

представителей подвыборки может отсутствовать креативный потенциал для создания новых и оригинальных решений/идей, именно открытость опыту и экстраверсия являются параметрами, ассоциирующимися с креативностью. В данном случае нам представляется важным не наличие потенциала придумать, как можно нанести вред, а возможность и способность осуществить идеи, придуманные другими. Что касается отсутствия корреляций MCBS с компонентами агрессии в подвыборке студентов мужского пола, а также с враждебностью в подвыборке осужденных (см. табл. 5), то здесь можно предполагать наличие модераторов связи компонентов агрессии и антисоциальной креативности, подтверждение чему было получено при анализе ценностей социального фокуса в качестве модераторов такой связи (см. табл. 6).

Учитывая низкие, хотя и значимые отрицательные коэффициенты корреляции с ценностями социального фокуса, которые показывают, что эти ценности все же оказывают влияние, мы предположили, что ценности могут стать модераторами поведенческих проявлений антисоциальной креативности, во-первых, у агрессивных и враждебных людей, а во-вторых, существуют гендерные особенности такой связи. Для проверки данной гипотезы мы провели анализ модераций по группам по следующей схеме: 5 независимых переменных: агрессия, враждебность, гнев, общая шкала агрессии, поиск новизны; зависимая переменная — общий показатель антисоциальной креативности; модераторы — ценности социального фокуса «Традиция» и «Конформизм».

Таблица 5

**Корреляции антисоциальной креативности с компонентами агрессии в группах**

Группы	Агрессия	Гнев	Враждебность	Интегральный показатель агрессии
Осужденные-м	0,241*	0,255*	нет	0,301**
Футбольные болельщики-м	0,540*	0,455*	0,633**	0,637**
Кадеты-м	0,294*	0,413**	0,439**	0,429**
Кадеты-ж	0,660**	нет	0,451*	0,570**
Студенты-ж	0,462*	нет	0,601**	0,640**
Словесные структуры-м	0,307**	0,300*	0,514**	0,481**

Примечание: «\*» — корреляция значима на уровне  $p < 0,05$ ; «\*\*» — корреляция значима на уровне  $p < 0,01$ ; «нет» — отсутствие корреляций; «м» — мужской пол, «ж» — женский пол.

В каждом случае для каждой группы рассматривалось следующее регрессионное уравнение:

$$Y = a_0 + a_1 \cdot X + a_2 \cdot Mo + a_3 \cdot X \cdot Mo \quad (1)$$

$X$  — это независимая переменная (*агрессия, гнев и враждебность*),

$Y$  — зависимая переменная (*антисоциальная креативность*),

$Mo$  — модератор (*традиция, конформизм*).

Таким образом, всего было рассмотрено 6 вариантов группировки независимой переменной и модератора при единственной зависимой переменной. Модерация имеет место, т. е. при разных значениях модератора влияние независимой переменной на зависимую происходит по-разному, если значимо отличен от нуля коэффициент  $a_3$ , полученный в результате регрессии. Регрессионный анализ для каждой из 6 схем был выполнен для каждой из указанных выше подвыборок по-отдельности. В результате было отобрано 9 случаев, когда  $a_3$  оказался значимо отличным от нуля. Эти случаи, для которых получены значимые различия в зависимостях антисоциальной креативности от независимой переменной при разных уровнях выраженности модератора, для той или иной подвыборки приведены в табл. 6.

На рисунке для каждой модели приводятся графики зависимости антисоциальной креативности от независимой переменной (агрессии, гнева и враждебности) при высоком и низком уровнях выраженности модераторов (рис.).

Из рисунка, на котором представлены графики зависимости антисоциальной креативности от агрессии, гнева и враждебности при высоком и низком уровне выраженности модераторов (ценности «Традиции» и «Конформизм-правила»), видно, что при высоком уровне выраженности ценностей повышение независимой переменной не приводит к повышению антисоциальной креативности. Приверженность этим двум ценностям является своеобразным блокировщиком такой прямой связи. Полученные нами результаты согласуются с результатами коллектива авторов во главе с М. Molero Jurado, показавшими, что девиантное поведение опосредуется сниженными значениями у респондентов ценностей социального фокуса [26], а также с нашими результатами, согласно которым у агрессивных и насильственных преступников отказ от мести в социальной ситуации с отрицательной коннотацией опосредуется ценностями сохранения статус-кво, самоограничения и порядка, с преодолением личных интересов ради общественных [8]. Однако исключение составляет девушки-студентки (Модели 3 и 6). В этой подвыборке ситуация прямо обратная, позволяющая предположить, во-первых, что нормативы общества для девушек — повышенная антисоциальная креативность, а во-вторых, возможность влияния других параметров на эту связь, например ценностей личного фокуса, что в настоящем анализе не учитывалось.

#### *Нормы и гендерные различия*

С помощью попарных сравнений подвыборок, однофакторного и многофакторного дисперсионного анализа, Т-критерия Стьюдента был сделан анализ по интегральному

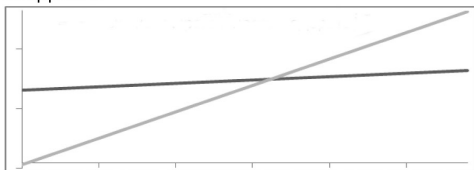
Таблица 6

#### **Модераторы антисоциальной креативности в группах респондентов**

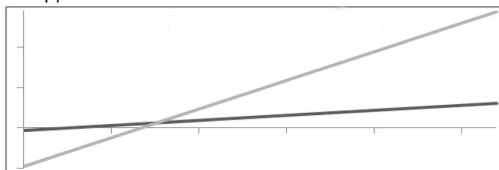
Модераторы	Традиция		Конформизм-правила	
	Группа	t / sig.	Группа	t / sig.
<b>Независимые переменные</b>				
<b>Агрессия</b>	Кадеты-м	M1: 2,163 / 0,037	Силовые структуры	M2:3,224 / 0,03
<b>Гнев</b>	Студенты-ж	M3: -3,267/ 0,003	Кадеты-ж	M5:43,122 / 0,01
	Студенты-м	M4:8,801 / 0,07		
<b>Враждебность</b>	Студенты-ж	M6:-2,041/ 0,05	Кадеты-ж	M8:19,261 / 0,033
	Осужденные	M7:2,244/ 0,03	Студенты-м	M9:-10,656/ 0,06

Примечание: «м» — мужской пол, «ж» — женский пол; «t / sig.» — t-статистика регрессионного показателя  $a_3$  из модели (1) / p-значение этого показателя; «M» — модели анализа и их номер.

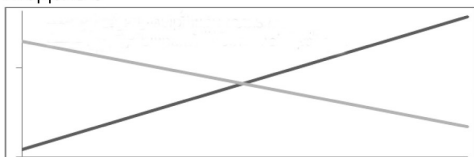
Модель 1



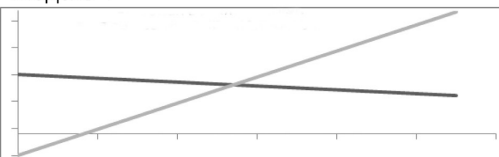
Модель 2



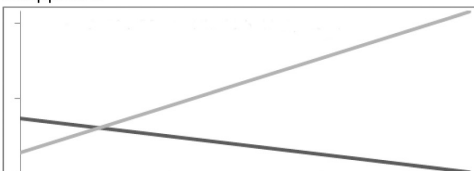
Модель 3



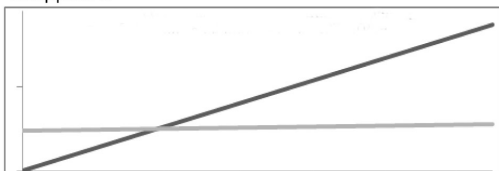
Модель 4



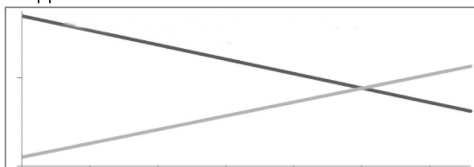
Модель 5



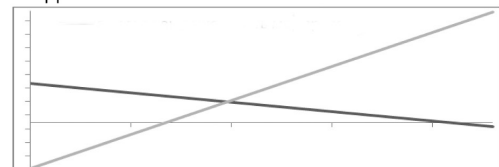
Модель 6



Модель 7



Модель 8



Модель 9

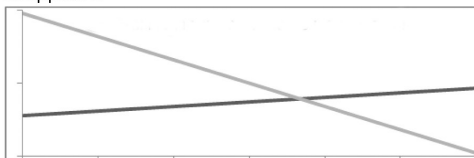


Рис. Графики зависимости антисоциальной креативности от независимой переменной (агрессии, гнева и враждебности) при высоком и низком уровне выраженности модератора (условные обозначения: линия черного цвета соответствует зависимости при высоком уровне выраженности модератора; линия серого цвета соответствует зависимости при низкой выраженности модератора; по оси X — значения независимой переменной, по оси Y — значения антисоциальной креативности. Модели представлены в табл. 6.

показателю антисоциальной креативности. Для возможности сопоставления результатов усредненные оценки были приведены в диапазоне от 0 до 4, т. е. итоговый суммарный балл поделен на 12 (в общий показатель мы включили все пункты, кроме пункта 5). Результаты представлены в табл. 7.

Сравнение среди групп респондентов проводилось отдельно с помощью параметрического (Т-критерия Стьюдента) и непараметрического (критерий Манна—Уитни) методов. Распределение ответов отличается от нормального практически во всех выборках.

Девушки-кадеты значимо отличаются (значимость различий .002 по Т-критерию Стьюдента) от студенток и школьниц (показатель ниже), студентки и школьницы значимо друг от друга не отличаются. Таким образом, можно предположить, что здесь определяющим различием является сфера деятельности, так как по возрасту школьницы и кадетки не различаются.

Что касается мужских подвыборок, то там можно объединить осужденных и представителей силовых ведомств, с одной стороны, и всех остальных — с другой (значимость различий по Т-критерию Стьюдента .000; уровень значимости по Манну—Уитни .000). Внутри каждой из двух групп значимых различий не выявлено. Различия между, если можно так выразиться, «объединенной группой» осужденных и представителей силовых структур и остальной мужской частью выборки можно объяснить влиянием, которые оказывают ценности на поведенческие особенности антисоциальной креативности. В нашем пилотажном исследовании на выборке осужденных за мошенничество/корыстно-насильственные преступления и агрессивно-насильственные преступления мы пришли к выводу о том, что ценности, формируемые криминальной субкультурой, могут оказывать влияние на связь вредоносной креативности и агрессивного поведения, нивелируя ее [8]. Можно предположить, что ценности, формируемые профессией, например, в среде МВД и других силовых ведомствах, также могут оказывать влияние на выраженность антисоциальной креативности. Не исключены также и возрастные осо-

бенности антисоциальной креативности, что станет дальнейшим направлением нашего исследования и анализа.

При сопоставлении влияния, которое оказывает пол на выраженность показателя антисоциальной креативности, были выявлены значимые различия у юношей и девушек среди студентов: у юношей выше (значимость различий .008 по критерию Манна—Уитни; и .009 по Т-критерию Стьюдента).

#### *Ретестовая надежность*

Ретестовая надежность опросника проверялась дважды. Спустя три недели группа студентов, обследовавшихся в 2017 г. (10 м и 20 ж), заполнила опросник еще раз. Кроме того, группа респондентов из силовых структур (49 м и 4 ж) заполнили опросник в 2018 г. дважды с интервалом в 5 недель. Подсчитанные коэффициенты корреляции Пирсона и Спирмана имели следующие значения для интегральной шкалы опросника: 0,835 и 0,846 соответственно (корреляции значимы на уровне 0,01). Полученные результаты свидетельствуют о приемлемом уровне надежности русскоязычной версии опросника MCBS.

#### **Выводы и заключение**

Результаты проведенного психометрического анализа подтверждают пригодность адаптированной русскоязычной версии опросника «Поведенческие проявления антисоциальной креативности». Достоинством опросника является его компактность. Выделенная трехфакторная структура адаптиро-

Таблица 7

**Описательная статистика интегрального показателя антисоциальной креативности по группам**

Параметр	Интегральный показатель антисоциальной креативности			
	мужской		женский	
Пол				
Группа	среднее	ст. откл.	среднее	ст. откл.
Осужденные	0,677	0,438	-	-
Силовые ведомства	0,811	0,522	0,625	0,297
Футбольные фанаты	1,280	0,607	-	-
Кадеты	1,169	0,583	1,090	0,673
Студенты	1,568	0,666	1,240	0,498
Школьники	1,627	0,979	1,374	0,599

ванной версии соответствует теоретическим положениям о трех поведенческих проявлениях антисоциальной креативности оригинальной версии, встречающихся в повседневной жизни: «Нанесение вреда», «Ложь» и «Злые шутки» [21]. В дальнейшем можно будет расширить количество шкал, отражающих поведение, в котором может проявляться антисоциальная креативность, например, манипулятивным поведением или отказом от сотрудничества, а также, возможно, провести ревизию формулировок опросника.

Важным результатом исследования является обнаруженная связь между компонентами агрессии и интегральной шкалой опросника, суммирующей показатели по всем трем шкалам. Создатели опросника исследовали связь MCBS с интегральным показателем агрессии, не рассматривая каждый ее компонент в отдельности. Наше исследование показало, что важную роль в антисоциальной креативности играет враждебность — когнитивный компонент агрессии. Ранее на выборке осужденных за мошенничество и корыстно-насильственные преступления мы получили результаты о том, что враждебность положительно связана с количеством продуцируемых решений в ситуации с негативной коннотацией [8]. Таким образом, высокий уровень враждебности у человека является индикатором возможного наличия негативного креативного потенциала.

Что касается формулировок и пунктов опросника. Если анализировать вопросы, то их можно дифференцировать по следующим основаниям: реальное поведение — например, п. 7 «Как часто вы обманываете других, для того чтобы решить проблемную ситуацию?»; п. 6 «Как часто у вас появляются мысли о новых способах причинения вреда другим в этом грубом, жестоком мире?»; и мысли/идеи — например, п. 1 «Как часто вы думаете о том, чтобы отомстить своим обидчикам?»; п. 13 «Как часто у вас возникают идеи нарушить правила, когда общепринятые способы не работают?». Понятно, что влияние компонентов агрессии на данные пункты не может быть одинаковым, да и нельзя ограничиваться в данном случае только этими компонентами. Представляется, что дальней-

ший анализ должен быть направлен как на изучение влияния эмоционального интеллекта и макиавеллизма, а также шкал NEO-FF, оказываемого на шкалы опросника MCBS, так и на осмысление вклада всех компонентов, включая враждебность, гнев и агрессию, в поведенческие и когнитивные особенности антисоциальной креативности.

Проведенная работа по конструктивной валидности опросника по внешним критериям позволяет составить ядро профиля антисоциально-креативной личности, т. е. личности, которая может и придумывать идеи, и реализовывать их: высокие враждебность и агрессия и низкая значимость ценностей социального фокуса. Представляется, что разработчика от исполнителя могут отличать уровни выраженности агрессии и враждебности: чтобы реализовать решения в жизнь, нужно иметь достаточный уровень агрессии и не всегда высокую враждебность, а для продуцирования антисоциально направленных идей враждебность у субъекта должна быть на высоком уровне. Направлением для последующего исследования может стать анализ конструктивной валидности шкал «Ложь» и «Злые шутки» и выявление вклада каждого из компонентов ядра профиля в данные шкалы. Что касается ценностей, то наше исследование показало, что ценности социального фокуса могут блокировать связь агрессии и реализацию антисоциальной креативности в поведении, что рекомендуется учитывать при разработке интервенций по профилактике девиантного поведения.

Последующая работа над адаптированной русскоязычной версией опросника, направленная на дальнейшее изучение конвергентной, прогностической валидности, позволит выявить возрастные и гендерные особенности поведенческих проявлений антисоциальной креативности и сформировать возрастную и гендерный профили антисоциальной креативности. Использование опросника в исследованиях различных профессиональных групп, в кросс-культурных исследованиях позволит проанализировать социально-психологический контекст феномена использования креативного потенциала для нанесения намеренного вреда.

**Бланк опросника «Поведенческие особенности антисоциальной креативности»**

Дата заполнения \_\_\_\_\_

Спасибо за согласие поучаствовать в опросе, посвященном изучению реакций на обиду.

Просьба указать *ваш пол*: \_\_\_\_\_; *возраст* \_\_\_\_\_; *образование/специальность*: \_\_\_\_\_

**Инструкция:**

Пожалуйста, при ответе на вопросы выберите один из предлагаемых ответов в пустых колонках.

№ п. п.	Вопросы	Ответы				
		никогда	редко	иногда	часто	всегда
1	Как часто вы думаете о том, чтобы отомстить своим обидчикам?					
2	Как часто у вас возникают идеи относительно новых способов наказания тех людей, которые этого заслуживают?					
3	Как часто у вас возникают идеи о том, как избавиться от тех, кто мешает осуществлению ваших планов?					
4	Как часто вы наносите вред кому-либо новым, оригинальным способом?					
5	Как часто у вас появляются мысли о новых способах причинения вреда другим в этом грубом, жестоком мире?					
6	Как часто вы обманываете других для того, чтобы решить проблемную ситуацию?					
7	Как часто вы придумываете отговорки, чтобы оправдать собственные поступки?					
8	Как часто у вас появляется беспокойство, что при обмане кого-либо ваша ложь может быть раскрыта?					
9	Как часто вы думаете о том, чтобы скрыть неблагоприятные поступки от окружающих?					
10	Как часто у вас возникают мысли зло пошутить?					
11	Как часто вы пытаетесь злыми шутками отомстить другим?					
12	Как часто у вас возникают идеи нарушить правила, когда общепринятые способы не работают?					

**Ключи:**

**Шкала «Нанесение вреда»** — сумма ответов по вопросам 1—6.

**Шкала «Ложь»** — сумма ответов по вопросам 7—9 и 12.

**Шкала «Злые шутки»** — сумма ответов по вопросам 10—12.

**Интегральный показатель антисоциальной креативности** — сумма ответов по вопросам 1—12.

*Финансирование*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-06-00608-ОГН «Личностные и ситуативные особенности асоциальной и негативной креативности».

## Литература

1. Антропова М.Ю., Мешкова Н.В. О ситуационных характеристиках креативности в социальном взаимодействии старших школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 175—185. doi: 10.17759/psyedu.2017090318
2. Ениколопов С.Н., Ефремов А.Г. Апробация биосоциальной методики Клонинжера «Структура характера и темперамента» // Материалы 1-й международной конференции, посвященной памяти Б.В. Зейгарник. М.: МГУ, 2001. С. 104—105.
3. Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Психометрический анализ русскоязычной версии опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психол. журн. 2007. № 1. С. 115—124.
4. Ениколопов С.Н., Мешкова Н.В. Предубежденность в контексте свойств личности // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 4. С. 35—46.
5. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. Направления исследований креативности в социальном взаимодействии // Вопросы психологии. 2016а. № 4. С. 118—128.
6. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. О психологических исследованиях асоциальной креативности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016б. Т. 9. № 50. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 03.01.2017).
7. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. Негативная креативность в образовании: особенности, угрозы и перспективы исследования // Психологическая наука и образование. 2017. Т/ 22. № 5. С. 67—76. doi: 10.17759/pse.2017220508
8. Мешкова Н.В., Дебольский М.Г., Ениколопов С.Н., Масленков А.А. Особенности креативности в социальном взаимодействии у осужденных, совершивших корыстные и агрессивнo-насильственные преступления [Электронный ресурс] // Психология и право. 2018. Т. 8. № 1. С. 147—163. doi: 10.17759/psylaw.2018080111
9. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. Креативность и девиантность: связь и взаимодействие // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. Т. 15. № 2. С. 279—290. doi: 10.17323/1813-8918-2018-2-279-290
10. Мешкова Н.В. Особенности взаимосвязи антисоциально направленной креативности и ценностей у подростков с разным уровнем агрессии [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 2. С. 77—87. doi: 10.17759/psyedu.2018100207
11. Митина О.В. Основные идеи и принципы структурного моделирования // Уч. зап. кафедры общей психологии МГУ. Вып. 2 / Под общ. ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. 2006. С. 272—296.
12. Митина О.В. Задачи и методы структурного моделирования как средства приращения нового знания // Моделирование и анализ данных: Труды факультета информационных технологий МГППУ. 2007. Вып. 3. С. 68—85.
13. Орел В.Е., Сенгин И.Г. Опросник NEO PI R. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2004. 33 с.
14. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 1. С. 43—70.
15. Barbot B., Besancon M., Lubart T. The generality-specificity of creativity: Exploring the structure of creative potential with EPoC // Learning and Individual Differences. 2016. doi: 10.1016/j.lindif.2016.06.005
16. Bentler P. EQS structural equation program manual. Encino, CA, 2006.
17. Corazza G.E. Potential originality and effectiveness: the dynamic definition of creativity. Creativity research journal. 2016. Vol. 28 (3). P. 258—267. doi: 10.1080/10400419.2016.1195627
18. Cropley D.H., Cropley A.J. Engineering creativity: A systems concept of functional creativity. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005. P. 169—185.
19. Cropley D.H., Kaufman J.C., Cropley A.J. Rejoinder to Commentaries on Malevolent Creativity: A Functional Model of Creativity in Terrorism and Crime // Creativity Research Journal. 2008. Vol. 20 (2). P. 134—136. doi:10.1080/10400410802059812
20. Cropley D.H., Cropley A.J., Kaufman J.C., Runco M. (Eds.). The dark side of creativity. New York, NY: Cambridge University Press, 2010. doi.org/10.1017/CBO9780511761225
21. Hao N., Tang M., Yang J., Wang Q., Runco M.A. A New Tool to Measure Malevolent Creativity: The Malevolent Creativity Behavior Scale // Front. Psychol. 2016. Vol. 7. P. 682. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00682
22. Harris D.J., Reiter-Palmon R. Fast and Furious: The Influence of Implicit Aggression, Premeditation, and Provoking Situations on Malevolent Creativity // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2015. Vol. 9 (1). P. 54—64. doi:10.1037/a0038499
23. James K., Clark K., Cropanzano R. Positive and negative creativity in groups, institutions, and organizations: A model and theoretical extension // Creativity Research Journal. 1999. Vol. 12 (3). P. 211—227.
24. Law D.M., Shapka J.D., Domene J.F., Gagne M.H. Are cyberbullies really bullies? An investigation of reactive and proactive online aggression // Computers in Human Behavior. 2012. Vol. 28 (2). P. 664—672.
25. Mayer J., Mussweiler T. Suspicious spirits, flexible minds: When distrust enhances creativity // Journal of Personality and Social Psychology. 2011. Vol. 101 (6). P. 1262—1277.
26. Molero Jurado M.D.M. et al. Interpersonal Values and Academic Performance Related to Delinquent Behaviors // Front. Psychol. 2016. Vol. 7. P. 1480. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01480
27. Rhodes M. An analysis of creativity // Phi Beta Kappen. 1961. Vol. 42. P. 305—310.

## Adaptation of the Malevolent Creativity Behavior Scale

**Meshkova N.V.\***,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
nmeshkova@yandex.ru*

**Enikolopov S.N.\*\***,

*Mental Health Research Center, Moscow, Russia, enikolopov@mail.ru*

**Mitina O.V.\*\*\***,

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, omitina@inbox.ru*

**Meshkov I.A.\*\*\*\***,

*M.Sc. in Psychology, Moscow, Russia, ivan\_meshkov1985@mail.ru*

The paper presents results of adapting the Russian version of the Malevolent Creativity Behavior Scale (MCBS) developed under the guidance of M. Ranko (Hao et al. *Front. Psychol.* 2016. Vol. 7. 682). The adaptation was carried out in 2016—2018 on a sample of 458 people (convicted of lucrative, aggressive and lucrative, and aggressive violent crimes; employees of law enforcement bodies, football fans; students of Moscow educational institutions of different profiles). The three-factor structure of the translated version corresponds to the original version and includes 3 scales: 'Harm', 'Lies' and 'Mean jokes'. The analysis of constructive validity revealed significant correlations of the integral scale with aggression, hostility, anger (Bass-Perry questionnaire), search for novelty (TCI-125), and aggression and hostility became significant positive predictors of malevolent creativity. The paper analyses the differences from the original version of the scale. As it was revealed, the values of the social focus, 'Traditions' and 'Conformism-Rules' (PVQ-R), can block the connection between aggression components and malevolent creativity. The stability of the scale's factor structure was confirmed on different samples of subjects; the evaluation of construct validity and retest reliability was carried out. According to the adaptation results, the translated version of the MCBS can be applied in practice and research. The paper outlines the core of malevolent creativity profile and provides some suggestions for further research.

**Keywords:** malevolent creativity, aggression, hostility, social values, convicts, cadets, police officers.

### *Funding*

This work was carried out with financial support from the Russian Foundation for Basic Research, research project No. 17-06-00608-OFH (Malevolent and negative creativity: exploring personality-related and situational characteristics).

### **For citation:**

Meshkova N.V., Enikolopov S.N., Mitina O.V., Meshkov I.A. Adaptation of the Malevolent Creativity Behavior Scale. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 25—40. doi: 10.17759/pse.2018230603 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* *Meshkova Natalya Vladimirovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: nmeshkova@yandex.ru

\*\* *Enikolopov Sergei Nikolayevich*, PhD in Psychology, Head of the Department of Medical Psychology, Mental Health Research Center, Moscow, Russia. E-mail: enikolopov@mail.ru

\*\*\* *Mitina Olga Valentinovna*, PhD (Psychology), Leading Research Fellow, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: omitina@inbox.ru

\*\*\*\* *Meshkov Ivan Andreevich*, M.Sc. in Psychology, Moscow, Russia. E-mail: ivan\_meshkov1985@mail.ru



## References

1. Antropova M.Y., Meshkova N.V. On the Situational Characteristics of Creativity in the Social Interaction of High School Students [Elektronnyi resurs]. *Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 175—185. doi:10.17759/psyedu.2017090318. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Enikolopov S.N., Efremov A.G. Testing the biosocial methods Cloninger "Structure of character and temperament". *Materials of the First international conference dedicated to the memory of B.V. Zeigarnik*. Moscow, 2001, pp. 104-105.
3. Enikolopov S.N., Tsybul'sky N.P. Psychometric analysis of the Russian version of the questionnaire for the diagnosis of aggression by A. Bass and M. Perry. *Psikhol. Journ.*, 2007, no. 1, pp. 115—124.
4. Enikolopov S.N., Meshkova N.V. Prejudicialness in the context of personality characteristics. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2010. Vol. 3, no. 4, pp. 35—46.
5. Meshkova N.V., Enikolopov S.N. Napravleniya issledovaniya kreativnosti v sotsial'nom vzaimodeistvii [The directions of creativity research in social interaction]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2016a, no. 4, pp. 118—128.
6. Meshkova N.V., Enikolopov S.N. On psychological research of antisocial creativity. *Psikhologicheskii issledovaniya [Psychological studies]*, 2016b. Vol. 9, no. 50, p. 3. http://psystudy.ru (in Russian, abstr. in English).
7. Meshkova N.V., Enikolopov S. N. Negative Creativity in Education: Features, Threats and Research Perspectives. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017. Vol. 22, no. 5, pp. 67—76. doi:10.17759/pse.2017220508. (In Russ., abstr. in Engl.)
8. Meshkova N.V., Debolskiy M.G., Enikolopov S.N., Maslennikov A.A. Features of creativity in social interaction among convicts who have committed self-serving and aggressively violent crimes [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]*, 2018. Vol. 8, no. 1, pp. 147—163. doi:10.17759/psylaw.2018080111. (In Russ., abstr. in Engl.)
9. Meshkova N.V., Enikolopov S.N. Creativity and Deviance: Communication and Interaction. *Psychology. Journal of High School of Economy*, 2018. Vol. 15, no. 2, pp. 279—290. doi: 10.17323/1813-8918-2018-2-279-290
10. Meshkova N.V. Interrelation of Malevolent Creativity and Values in Adolescents with Different Levels of Aggression [Elektronnyi resurs]. *Psikhologopedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 77—87. doi: 10.17759/psyedu.2018100207. (In Russ., abstr. in Engl.)
11. Mitina O.V. Basic ideas and principles of structural modeling. In Bratys' B.S. (eds.), *Uch.zap. Department of General Psychology*, MSU. Vyp. 2, 2006, pp. 272—296.
12. Mitina O.V. Tasks and methods of structural modeling as a means of incrementing new knowledge. *Modeling and data analysis: Proceedings of the Faculty of Information Technologies at MGPPU*. Moscow: MGPPU, 2007. Vyp. 3, pp. 68—85.
13. Orel V.E., Sengin I.G. NEO PI R. Questionnaire NEO PI R. Yaroslavl: Publ. "Psychodiagnostics", 2004. 33 p.
14. Shvarts Sh., Butenko T.P., Sedova D.S., Lipatova A.S. Utochnennaya teoriya bazovykh individual'nykh tsennoy: primenenie v Rossii [The refined theory of basic individual values: application in Russia]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshego shkoly ekonomiki [Psychology. J. of VSE]*, 2012. Vol. 9, no. 1, pp. 43—70.
15. Barbot B., Besancon M., Lubart T. The generality-specificity of creativity: Exploring the structure of creative potential with EPoC [Electronic resource]. *Learning and Individual Differences*, 2016. doi: 10.1016/j.lindif.2016.06.005
16. Bentler P. EQS structural equation program manual. Encino, CA, 2003.
17. Corazza G.E. Potential originality and effectiveness: the dynamic definition of creativity. *Creativity research journal*, 2016. Vol. 28(3), pp. 258—267. doi: 10.1080/10400419.2016.1195627
18. Cropley D.H., Cropley A.J. Engineering creativity: A systems concept of functional creativity. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005, pp. 169—185.
19. Cropley D.H., Kaufman J.C., Cropley A.J. Rejoinder to Commentaries on Malevolent Creativity: A Functional Model of Creativity in Terrorism and Crime. *Creativity Research Journal*, 2008. Vol. 20(2), pp. 134—136. doi:10.1080/10400410802059812
20. Cropley D.H., Cropley A.J., Kaufman J.C., Runco M. (eds.), *The dark side of creativity*. New York, NY: Cambridge University Press, 2010. doi.org/10.1017/CBO9780511761225
21. Hao N., Tang M., Yang J., Wang Q., Runco M.A. A New Tool to Measure Malevolent Creativity: The Malevolent Creativity Behavior Scale. *Front. Psychol.*, 2016. Vol. 7, p. 682. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00682
22. Harris D.J., Reiter-Palmon R. Fast and Furious: The Influence of Implicit Aggression, Premeditation, and Provoking Situations on Malevolent Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2015. Vol. 9(1), pp. 54—64. doi:10.1037/a0038499
23. James K., Clark K., Cropanzano R. Positive and negative creativity in groups, institutions, and organizations: A model and theoretical extension. *Creativity Research Journal*, 1999. Vol. 12(3), pp. 211—227.
24. Law D.M., Shapka J.D., Domene J.F., Gagne M.H. Are cyberbullies really bullies? An investigation of reactive and proactive online aggression. *Computers in Human Behavior*, 2012. Vol. 28(2), pp. 664—672.
25. Mayer J., Mussweiler T. Suspicious spirits, flexible minds: When distrust enhances creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011. Vol. 101(6), pp. 1262—1277.
26. Molero Jurado M.D.M. et al. Interpersonal Values and Academic Performance Related to Delinquent Behaviors. *Front. Psychol.*, 2016. Vol. 7, p. 1480. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01480
27. Rhodes M. An analysis of creativity. *Phi Beta Kappan*, 1961. Vol. 42, pp. 305—310.

# Fairy tale Semantic Differential Technique: Diagnostic Possibilities

**Petrenko V.F.\***,

Lomonosov Moscow State University, Moscow,  
Russia,  
victor-petrenko@mail.ru

**Mitina O.V.\*\***,

Lomonosov Moscow State University, Moscow,  
Russia,  
omitina@inbox.ru

The method “Fairy Semantic Differential”, during which a respondent should assess a number of fairy-tale characters according to a set of personal characteristics, is designed for the individual work of a psychologist with children 4—10 years old. Personality characteristics, according to which the characters are evaluated, are formulated by words that adults use when dealing with children of this age. An analysis of the child’s attitude to characters allows us to determine the specificity of his/her moral-value sphere. Quantitative indicators that can be calculated using the data of the answering the questionnaire are discussed. These indicators characterize the child’s attitudes toward oneself and others, dimension of categorial space of interpersonal perception, content and hierarchy of these categories, the level of cognitive development in this area, the degree of socialization. The results of an empirical study are presented. Age/sex differences in the cognitive complexity of interpersonal perception and socialization were shown. For each indicator normative intervals are calculated. Examples of individual semantic space are presented.

**Keywords:** Psychosemantics, repertoire grids, “Fairy Semantic Differential”, test of cognitive abilities, cognitive complexity, socialization, interpersonal perception, age and sex norms, 4—10 years old children.

The Fairy tale Semantic Differential (*FSD*) was designed by V. Petrenko [6] as psychosemantic method to examine cognitive complexity of children’s interpersonal perception and elicit personal constructs, as well as to determine

the levels of self-evaluation and socialization. This method was designed for children aged between 4 and 10, i.e. of preschool and primary school age. Later, a computer version was developed [7].

## For citation:

Petrenko V.F., Mitina O.V. Fairy tale Semantic Differential Technique: Diagnostic Possibilities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 41—54. doi: 10.17759/ pse.2018230604 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* *Petrenko Victor Fedorovich*, PhD (Psychology), Member of Russian academy of science, Head of laboratory, Department of psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: victor-petrenko@mail.ru

\*\* *Mitina Olga Valentinovna*, PhD (Psychology), Leading scientific fellow, Department of psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: omitina@inbox.ru

The psychosemantic approach developed from the mid-1970s in the USSR, and later in Russia as a methodology that allows research related to the reconstruction of the mentality of people (or, as A.N. Leontiev wrote, the study of the world picture). This direction arose on the basis of combining the approaches of Ch. Osgood [20], G. Kelly [19], the studies of J. Miller and the method of the Semantic radical A. Luria [21].

In a fairy tale characters embody certain ideologemes shared by adults and transmitted to the child through social training. A fairytale constitutes a “model” text that imparts social norms [13]. Fairy tales convey certain norms and rules from social to individual consciousness. Social consciousness contains the norms and traditions of a group with a distinct cultural and historical identity that determine its system of values. The role of critical reflection in this process of norm acquisition, if any, is typically inessential [1].

By analyzing a child’s attitude to a certain fairytale character it is possible to identify his or her individual moral values. Personality traits used for assessing characters are formulated in terms that young respondents are familiar with, i.e. these are words used by parents, preschool and school teachers when communicating with children of this age.

Through identification with personages, the child has one’s own behavioral guidelines. Attribution (understanding) of the personality qualities of the fairy-tale character is an important stage in the formation of interpersonal perception, so necessary in the social life of a person.

The child’s answers to the questions are grouped into a data matrix (characters’ scores on the primary variables — personal characteristics). It is interesting to look at correlations between these personal characteristics in the representations of the child. For example, among boys, the variable “crybaby” most often negatively correlates with “loyal friend” and “bold”, while among girls negative correlations are with “evil” and “rude”. So it is possible to determine how personal correlations corresponds to tendencies reflecting belonging to

some gender or subculture (determine for example by ethnicity of the child). Also the answers’ data matrix is processed using principal component analysis. Content of the components allows knowing the specificity of the personal constructs. % of variance of each component establishes their hierarchy. Analysis of the semantic space of a child, where the fairy-tale characters and the position of the child (“I myself”) in the form of coordinate dots are located in this space in personal counselling allows psychologists to reconstruct a fragment of the child’s worldview and glimpse the world through the child eyes.

An analysis of the position of the “Myself” position in the semantic space and the comparison of this place with the positions of other characters allows one to determine the child’s self-esteem [8].

Moreover, a number of indicators can be used to compare individual results with other children. These indicators are meaningful in a psychological sense; they can be compared with the same indicators of other children and thus used to determine age norms. Cognitive complexity of interpersonal perception is one of such indicators.

**Cognitive complexity** is one of the main indicators of individual development.

The simplest form of categorization in the FSD technique is one-dimensional. All positive traits form one pole of this category, while the other pole is represented by the negative traits.

If a child is not sufficiently developed, e.g. is still small, or has a low mental age due to mental disorder, then a lot of personal qualities for him are glued together on the basis of an evaluation component.

So, if a personage is kind, for example Aibolit<sup>1</sup>, then from the point of view cognitively simple person he is beautiful and obedient, and the Snow Queen is evil, ugly and stupid. Individual symptoms, thus, in an undeveloped child are highly correlated with each other. However, during development the child can begin to understand that a character, for example Cheburashka<sup>2</sup>, can be kind, but is not too beautiful, and the evil Snow Queen can be called beautiful. In other words, in

<sup>1</sup> The central character of a series of children’s books by K. Choukovsky, loosely based on Doctor Dolittle created by Hugh Lofting.

<sup>2</sup> A character of a popular Soviet cartoon by E. Uспенky.

the course of development, the semantic differentiation of the personal qualities attributed to the characters takes place, and they are split into a fan of independent characteristics.

Yu. Zhukov [16] found an interrelation between cognitive complexity and the effectiveness in interpersonal cognition. A. Yuzhaninova [14; 15] demonstrated the link between cognitive complexity and effective social intelligence skills, as well as various types of communication problems. Data suggests that cognitively complex individuals are more critical in perceiving themselves and others [12].

Cognitively complex individuals are better at adapting to changing social circumstances and taking the other person's point of view, and are more effective in communicating messages [23]; they are able to detect shades of meaning, in contrast to cognitively simple individuals, who see the world as black and white.

In *FSD* cognitive complexity was determined not only through the number of independent components, showing dimension of semantic space (which is not well differentiating indicator), but another two complementary indicators [17] which are real interval measurements.

The first indicator of cognitive complexity<sup>3</sup> is the percent of contribution of the first factor in non-rotated solution to the total variance  $\sigma_1^2$ . In psychological terms, this indicator demonstrates that cognitively simple individuals have a less dimensional space, i.e. most items load highly on the first component and its contribution to the total variance is significantly higher compared to other components, with no significant loadings on other components. In an extreme example, there is one component, e.g. "good/bad", "like/dislike", and its contribution to the total variance approximates 100%. In this case  $\sigma_1^2 = 1$ . In contrast, more cognitively complex individuals have more categories of perception and their contributions to the total variance are more evenly distributed, which decreases the contribution of the first component.

So

$$CC_F = 1 - \sigma_1^2; \sigma_1^2 \in [0; 1] \quad (1)$$

The second indicator of cognitive simplicity/complexity is the average absolute values of the pairwise correlation coefficients between all primary variables. The more cognitively complex a person is, the better he or she is in perceiving differences between seemingly synonymous traits and the lower is the correlation value between them. In this case cognitive simplicity results in synonymy turning into sameness, and antonym becoming polar opposition. The following formula is used to calculate cognitive simplicity:

$$CC_{cor} = \frac{\sum_{i \neq j=1}^N |r_{ij}|}{N^2 - N} \quad (2)$$

where  $N$  is the total number of variables,  $r_{ij}$  is the correlation coefficient for variables number  $i$  and  $j$ .

It is worth noting that cognitive simplicity is generally interpreted as an individual's inability to construct social environmental space on the basis of a variety of independent dimensions. High cognitive complexity may as well indicate the absence or the lack of manifestation of generalized semantic connections between primary variables in the respondent's mind, underdeveloped categorical systems, or a disarranged space of the primary variables. Such phenomena may be observed in children with schizophrenia, who have a high cognitive complexity combined with a low level of socialization (for more details see below). However, this does not mean that this technique can be used for diagnosing schizophrenia; rather, one might consider consulting a psychiatrist.

### Measuring socialization

Socialization is a process through which a child acquires norms and values shared by the adults in his or her environment. It may be noted that the acquisition of moral norms and socially acceptable behavior is an essential part of child socialization. According to Turiel [25] the basic categories of social knowledge begin to take shape in early childhood, and social development is only possible through the interaction with social environment, which contains the domains of

<sup>3</sup> Strictly speaking this is measure of cognitive simplicity, which we assume as an opposition.

social knowledge — a certain “area” of rules and norms for a child to acquire. Another important part of socialization process is the acquisition of socially acceptable behavior, the primary motive being the need for approval. Crowne and Marlowe [18] found that socially acceptable behavior is related to deeper needs for approval, attention and higher self-esteem. Bozhovich [2] argues that after “the system of the Self” has developed, a principal new formation emerges — namely, self-evaluation and the corresponding urge to meet the demands set by the adult.

The idea of comparing assessments is based on the assumption that in society the adult is the source of child socialization and to a certain extent the child inherits the adult’s system of assessments (including the assessments of fairytale characters).

Comparison of the semantic space of a specific child with the normative semantic space of adults allows introducing a measure of socialization of the child — how much his/her assessments of the characters are similar with adults’ assessment.

To assess the level of child socialization, we compare two data sets: the child’s response matrix and the “normative” matrix (the averaged matrix of adult responses). The degree of proximity between them is calculated. The current “normative” (“adult”) matrix was calculated on the basis of a survey of 61 people (30 parents of elementary school’s children and 31 the same school level teachers).

As a result, socialization was calculated as follows. For a set of estimates  $\{o_{ij}\}$ , the matrix of the estimates provided by the child, and the adult matrix  $E = \{e_{ij}\}$ , obtained by averaging the ratings of each character for each scale in the adult sample, we calculated socialization index:

a) With the Pearson formula

$$Soc_p = corr(\{o_{ij}\}, \{e_{ij}\}); i = 1 \dots M; j = 1 \dots N; \quad (3)$$

b) With the Euclidean formula

$$Soc_E = 1 - \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^M \sum_{j=1}^N (\sigma_{ij} - e_{ij})^2}{2 \cdot M \cdot N}}; \quad (4)$$

$N$  — the number of primary variables,  $M$  — the number of personages.

Both measures are quite common in multidimensional statistical analysis. There are no certain guidelines for choosing a measure of similarity, so we used two sets of indicators (Euclidian similarity and Pearson similarity) in parallel. It is not yet clear which indicator represents the measure of socialization more accurately, so we recommend using both. Both indices are low than 1. The higher the socialization, the closer the value is to 1, the more the matrix of the child respondent resembles the “adult” matrix, and therefore the child can be said to have learned the normative rules for evaluating characters according to the evaluation characteristics, as it is “accepted” among adults.

Cognitive complexity and socialization should be interpreted together. For example, children with schizophrenia can demonstrate high cognitive complexity (primary items are independent (low correlated), but the ratings of the characters themselves are strikingly different from the adults’ rating, and thus show that this child has a low measure of socialization.

### Other implication of FSD

Along with establishing age norms for cognitive complexity and the measure of socialization, we attempted to introduce a self-evaluation measure, according assessing personage “Myself” by primary variables and comparing the position of “Myself” with positions of other personages.

The position of the child him/herself (coordinates of the dot corresponding to self-assessments in the semantic space) demonstrates the specifics of self-awareness and identification (which characters he/she is psychologically closer to). Closer the point corresponding Myself is to point of this or that personage more identification with this personage is. And this identification or distance help to interpret child’s self-esteem [8].

In addition, the technique allows for the assessment of reality characters. Firstly, the child assesses oneself according to the same trait list. Depending on the psychologist’s objectives, such characters as *Mom*, *Dad*, *Teacher*, etc. can be introduced. And thus examination of the relations in the immediate family and social circle from the child’s standpoint can be done.

By comparing the scores of fairytale characters with the scores of significant adults it is

possible to determine the child's attitude to these adults. For example, *Teacher's* closeness to the character of *The Snow Queen* or *Baba Yaga* can be a warning sign for both parents and the teacher. By comparing the child's self-scores with the scores of significant adults it is possible to identify the degree to which the child identifies with them.

Thus the method of the "Fairytale Semantic Differential" describes the personal constructs used by the child in interpersonal perception and their structure, allows assessing the cognitive complexity of the child's consciousness and determines the measure of his/her socialization,

characterizing the child's self-awareness, the specifics of his/her self-identification, and his/her evaluation of significant adults.

### Specification of Fairytale semantic differential

In the standard computer version, a child assesses 8 fairytale characters and oneself from the basic set of characters according to 15 personality characteristics, selected in such a way that they correspond to the child's lexicon (see Fig.1). In contrast to the classical method of the Semantic differential of Osgood [20], in



Fig. 1. Main personages of Fairytale semantic differential and list of primary variables

<sup>4</sup> Strictly The protagonist of "The Adventures of Buratino" by A. Tolstoy, the Russian version of "Pinocchio" by Carlo Collodi.

<sup>5</sup> The main villain in "The Adventures of Buratino".

<sup>6</sup> A character of a series of children's books by the Swedish author Astrid Lindgren and popular Soviet cartoon adaptation.

<sup>7</sup> Malvina and Pierrot are characters of "The Adventures of Buratino", Buratino's friends.

our Fairy Semantic differential we use not bipolar antonym scale, but unipolar (single-pole) characteristics.

In the computer version, prior to the beginning of a session fairytale characters are consecutively presented on a computer screen, with the child being asked to identify each of them. This needs to be done so as to eliminate the characters which the child is not familiar with. If a character, i.e. *the Snow Queen*, is unfamiliar to the child, *the Snow Queen* is automatically replaced in the character list with a relevant but more well-known character — *Baba Yaga*<sup>8</sup>. If the child does not know *Doctor Aibolit*, the program replaces him with *Papa Carlo*<sup>9</sup>, etc.

In the second step the child is asked to assess the presence or absence of a fairy-tale character of certain personal qualities. Good Aibolit or not? And what about Karabas? And what about Malvina? And about Pierrot? etc. And what about you: are you good?

The child should choose one of three options for an answer on the screen:

- Yes (coded as 1),
- I do not know, I'm not sure, medium (coded as 0),
- No (coded as -1).

Thus, the assessment is carried out on a 3-point Likert-type scale.

It was shown, that more than 80% of children living in Moscow are familiar with these 8 person-ages [9].

Fairytale characters are familiar to children, which is why we decided to use them for assessment.

Children are happy to participate in the testing, perceiving this as a kind of game, and often give comments about their assessments.

The empirical study

We used the computer version of the *FSD* method in an empirical study conducted in 2017—2018. The participants were 296 children aged 4 to 10 y.o., of both sexes, studying in preschool and grades 1 to 3 in Moscow schools. Table 1 shows the age-sex distribution of the children sample. Each participant performed the procedure individually in the presence of the experimenter.

### Data analysis

#### Cognitive complexity.

**Correlations between  $CC_F$  and  $CC_{COR}$**  = 0,978, so below all results will be presented for cognitive complexity measured by formula (1), that means for  $CC_F$ .

We can see that distribution of  $CC_F$  in each group is normal. So we can use standard linear formula to establish grades for interpretation level of cognitive complexity.

In the table levels of cognitive complexity are presented. The borders are calculated by following rules:

The low border of moderate level is  $B_L = Mean - Standard\ deviation$ ,

The high border of moderate level is  $B_H = Mean + Standard\ deviation$ ,

Table 1

Sample description according sex and age

Age \ Sex	Girls	Boys	Total
4	21	14	35
5	36	23	59
6	40	12	52
7	23	21	44
8	29	24	53
9	15	21	38
10	8	7	15
Total	174	122	296

<sup>8</sup> A character from Russian folklore, a fearsome old witch.

<sup>9</sup> A character of "The Adventures of Buratino", Buratino's "father".

so all results which are lower, than low border of moderate level ( $B_L$ ) we interpret as low level of cognitive complexity, and those results which are higher than high border of moderate level ( $B_H$ ) we interpreted as high level.

Of course the number of respondents in each group is small and we can use intervals as preliminary only. Establishing more reliable intervals will be done in our future studies.

In the fig. 2 means and 95% confidence intervals for each sex and age group are presented. Using such visualization it is easy to see when mean in one subsample significantly differ from mean for another subsample. It happens if intersection of two confidence intervals of these subsamples is empty. So we can conclude that girls 4 years old have significantly low  $CC$  and girls 10 years old have  $CC$  significantly higher. Some light decrease we can see in the age 7 years old. Probably it is caused by restructuring categorical system. There could be several reasons: entering to school, some cognitive changes in this age: moving from preoperational stage to concrete operational stage

[21]. Also there are significant differences between variance among girls in these age groups: in age 4 and 7 the highest variance. So we can mention that lower mean correlated with higher variance.

There are no significant differences either in means, or in variances among boys in cognitive complexity along age.

Comparison between boys and girls in different age show significantly higher cognitive complexity among boys in the age 4. It can be explained that we really met with a situation when some kids answered chaotically and it is easy to reveal such respondents: they should have low measure of socialization. From here it is easy to check reliability of conclusion. High index of cognitive complexity is due to chaotic answers or cognitive complexity is really high.

Also it was shown that adults demonstrate significantly higher cognitive complexity, than children [9].

Correlations between  $SOC_{COR}$  and  $SOC_{EUC} = 0,943$ , so below all results will be presented for socialization measured by formula (3), that means for  $SOC_{COR}$

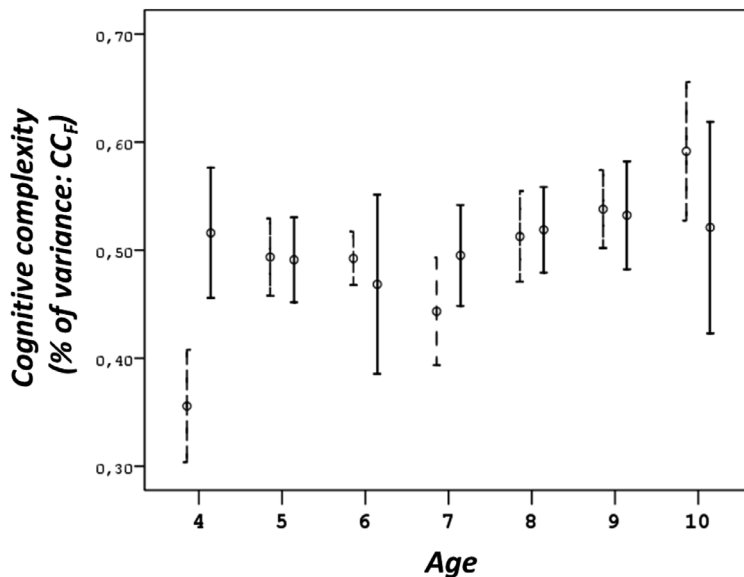
Table 2

**Descriptive statistics and levels of cognitive complexity**

Age	Min	Max	Mean		St. Dev.	Sig. KS Test <sup>10</sup>	Levels of cognitive complexity		
			Statistics	St. E.			Low	Moderate	High
Girls									
4	0,14	0,54	0,36	0,03	0,115	0,993	< 0,24	[0,24; 0,47]	> 0,47
5	0,25	0,68	0,49	0,02	0,106	0,759	< 0,39	[0,39; 0,60]	> 0,60
6	0,31	0,65	0,49	0,01	0,077	0,703	< 0,42	[0,42; 0,57]	> 0,57
7	0,21	0,64	0,44	0,02	0,115	0,97	< 0,33	[0,33; 0,56]	> 0,56
8	0,30	0,73	0,51	0,02	0,110	0,334	< 0,40	[0,40; 0,62]	> 0,62
9	0,39	0,68	0,54	0,02	0,070	0,695	< 0,47	[0,47; 0,62]	> 0,62
10	0,41	0,64	0,59	0,03	0,077	0,987	< 0,52	[0,52; 0,67]	> 0,67
Boys									
4	0,39	0,69	0,52	0,03	0,104	0,668	< 0,40	[0,40; 0,58]	> 0,58
5	0,27	0,65	0,49	0,02	0,091	0,717	< 0,40	[0,40; 0,58]	> 0,58
6	0,14	0,60	0,47	0,04	0,131	0,964	< 0,34	[0,34; 0,60]	> 0,60
7	0,27	0,63	0,50	0,02	0,103	0,881	< 0,39	[0,39; 0,60]	> 0,60
8	0,32	0,69	0,52	0,02	0,094	0,913	< 0,42	[0,42; 0,61]	> 0,61
9	0,28	0,73	0,53	0,02	0,110	0,234	< 0,42	[0,42; 0,64]	> 0,64
10	0,31	0,62	0,52	0,04	0,106	0,762	< 0,42	[0,42; 0,64]	> 0,64

<sup>10</sup> Significance of Kolmogorov — Smirnov test for testing normality.





— boys, - - - girls; Error Bars show 95,0% CI of Mean

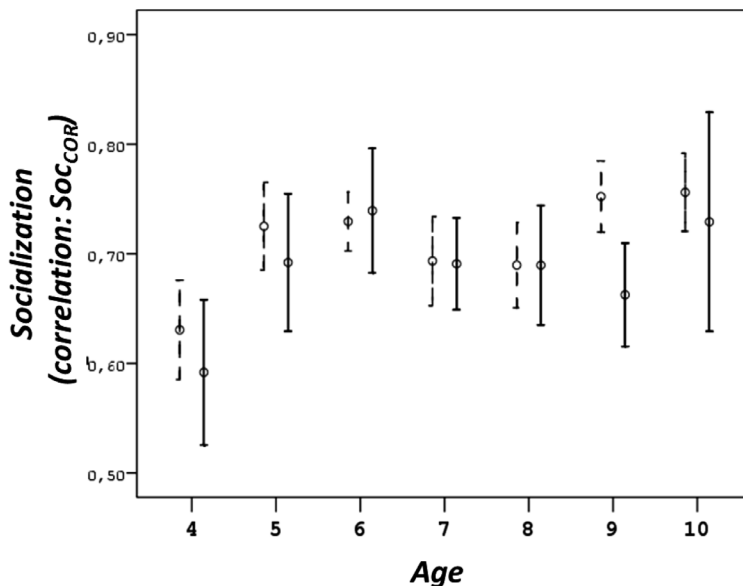
Fig. 2. Dynamic of cognitive complexity during age

Table 3

**Descriptive statistics and levels of socialization**

Age	Min	Max	Mean		St. Dev.	Sig. KS Test <sup>11</sup>	Levels of socialization		
			Statistics	St. E.			Low	Moderate	High
Girls									
4	0,40	0,79	0,63	0,02	0,10	0,865	< 0,53	[0,53; 0,73]	> 0,73
5	0,37	0,87	0,73	0,02	0,12	0,687	< 0,61	[0,61; 0,84]	> 0,84
6	0,50	0,83	0,73	0,01	0,08	0,314	< 0,65	[0,65; 0,81]	> 0,81
7	0,41	0,81	0,69	0,02	0,09	0,360	< 0,60	[0,60; 0,79]	> 0,79
8	0,43	0,85	0,69	0,02	0,10	0,410	< 0,59	[0,59; 0,79]	> 0,79
9	0,59	0,85	0,75	0,02	0,06	0,934	< 0,69	[0,69; 0,82]	> 0,82
10	0,71	0,82	0,76	0,02	0,04	0,810	< 0,71	[0,71; 0,80]	> 0,80
Boys									
4	0,31	0,80	0,59	0,03	0,12	0,898	< 0,48	[0,48; 0,71]	> 0,71
5	0,30	0,84	0,69	0,03	0,15	0,574	< 0,55	[0,55; 0,84]	> 0,84
6	0,54	0,82	0,74	0,03	0,09	0,659	< 0,65	[0,65; 0,83]	> 0,83
7	0,47	0,81	0,69	0,02	0,09	0,900	< 0,60	[0,60; 0,78]	> 0,78
8	0,19	0,82	0,69	0,03	0,13	0,403	< 0,56	[0,56; 0,82]	> 0,82
9	0,47	0,84	0,66	0,02	0,10	0,938	< 0,56	[0,56; 0,77]	> 0,77
10	0,50	0,82	0,73	0,04	0,11	0,435	< 0,62	[0,62; 0,84]	> 0,84

<sup>11</sup> Significance of Kolmogorov — Smirnov test for testing normality.



— boys, - - - girls; Error Bars show 95,0% CI of Mean

Fig. 3. Dynamic of socialization during age

Table 3 shows selective descriptive statistics.

There is the only gender difference: girls demonstrate significantly higher socialization in 9 years old. There are no differences in variance neither between age group, nor between sex group. (Fig. 3).

Girls have significant increasing socialization from 4 till 5 years old. All other changes in female groups as decreasing at 7 years old and increasing in 9 years old we can mentioned only as tendencies which need future research.

Changes in male groups are similar. The only difference is that increasing socialization after entering school happens one year later than among girls.

It is interesting to compare correlations between cognitive complexity and socialization in different sex-age groups. In whole sample correlation is 0,208. It is low positive, but if we look at different subgroups, we can see significant differences. Among girls correlations are positive or nonsignificant, which means that higher cognitive complexity higher socialization is and we can be sure that among girls highly likely that there are no cases with chaotic answers.

But among boys situations are different: from negative correlations in the 4 years old till strong positive correlations in 6 and 10 years old. (See table 4).

Table 4

Correlations between  $CC_F$  and  $Soc_{COR}$  in different subgroups

Age	Girls	Boys
4	0,169	-0,459
5	0,169	-0,273
6	0,208	0,778
7	0,458	0,490
8	-0,001	0,146
9	-0,103	0,517
10	0,273	0,783
Total sample	0,208	

Now let's see at the results of several individual respondents as if we were at the place of a counseling psychologist. Below are three different examples. Each data was analyzed by principal component method with rotation varimax.

**Respondent 265.** This is a girl 4 years old.

Cognitive complexity is very low = 0,14. Socialization is high = 0,80.

Low cognitive complexity along with high level of socialization allows saying that it was logically answer (not chaotic). The girl evaluated not only fairy tales' personages and herself, but also significant adults: her parents and her guardian from kinder garden. Only two factors were extracted (see fig. 4 and table 5). So semantic space dimension is 2. And 5 personages (Aibolit, Buratino, Puss in boots, Malvina, Snow Queen and 3 adults) were evaluated identically. These personages were evaluated positively by two factors. That means that the girl does not differentiate positive personages and significant adults. From one side we can conclude that cognitive complexity in the percep-

tion of positive personages is very low (perception of the negative personages is more complex), but all adults are evaluated positively that means general acceptance of adults. This is good news from psychological point of view.

Also notice that the girl did not know Karabas Barabas and evaluated another negative personage Koschey the Immortal<sup>12</sup>. It would be interested to clarify why she said that she had been known Karabas Barabas and in the same time had been familiar with other personages from the story about Buratino can suggest that she was not oriented in this story. Another important moment for psychologist is to ask the girl about Snow Queen who was evaluated positively and belong to the group of positive personages. Discussion about this personage might be very helpful.



Fig. 4. Semantic space of respondent 265

**Factors: loadings and total variance (respondent 265)**

Table 5

% of variance	F1(+)	Loadings	F1(-)	Loadings
86,437	Skillful	0,88	Boastful	-0,88
	Kind	0,88	Sly	-0,88
	Well-behaved	0,88	a Snitch	-0,88
	a Loyal friend	0,88	a Bully	-0,88
	Brave	0,88	Greedy	-0,88
	Clever	0,88		
8,215	<b>F2(+)</b>		<b>F2(-)</b>	
	Cheerful	0,93	a Crybaby	-0,93
	Beautiful	0,80		

<sup>12</sup> He is the character of many Russian fairy tales.

**Respondent 241.** Boy, 4 years old, Cognitive complexity is high =0,62, Socialization is moderate =0,5.

It is possible to say that the boy has a high level of self-criticism. Own positions on the factor 1 and factor 2 are not very high, but in the same time he accepts himself and evaluation by factors 3 и 4 are the highest.

**Conclusion**

This article presents the results of an empirical study aimed at identifying the norms of

cognitive complexity and the measure of socialization for children aged 4—10 with the help of the “Fairytale Semantic Differential” diagnostic technique. We expect this psychosemantic technique to come into wide use for the diagnostic assessment of preschool and primary school children. It can also be used as an efficient tool for screening children with mental and developmental disorders, as well as those likely to develop autism and problems in communication and interpersonal perception.

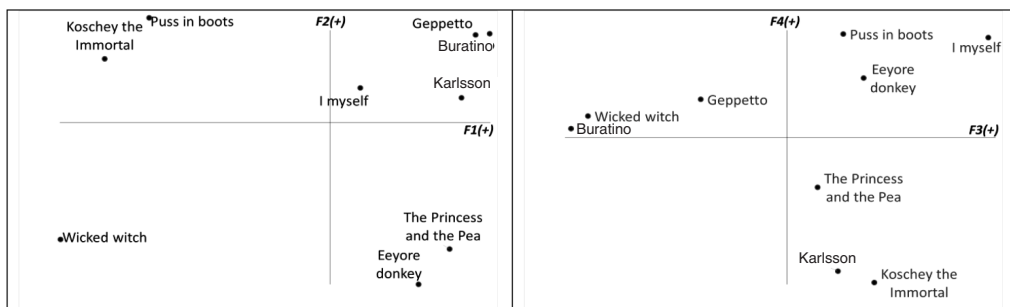


Fig. 5. Semantic space of respondent 241

Table 6

**Factors: loadings and total variance (respondent 241)**

% of variance	F1(+)	Loadings	F1(-)	Loadings
32,284	Beautiful	0,95	Sly	-0,97
	a Loyal friend	0,95		
	Kind	0,93		
20,197	<b>F2(+)</b>		<b>F2(-)</b>	
	Cheerful	0,94	a Snitch	-0,96
	Brave	0,60		
18,274	<b>F3(+)</b>		<b>F3(-)</b>	
	Well-behaved	0,78	a Bully	-0,65
	Boastful	0,74		
	Clever	0,70		
16,633	<b>F4(+)</b>		<b>F4(-)</b>	
	Skillful	0,94	Greedy	-0,70
			Naughty	-0,59

*Funding*

Funding was provided by the Russian fund of Basic research (RFBR, Grant № 17-06-00278).

*Acknowledgements*

The authors would like to thank Tatiana Menchuck and Maria Korostina for help in data collecting and Marina Papovyan for help in translating.

## References

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Zhiznennyye strategii [Life Strategies]. Moscow: Mysl, 1991. 299 p.
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i yeye formirovaniye v detskom vozraste [Personality and its development in childhood]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2007. 399 p.
3. Filimonenko Yu.I. Rukovodstvo k metodike issledovaniya intellekta u detey D. Vekslera (WISC) [Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) Manual]. Saint-Petersburg: GP «IMATON», 1994. 94 p.
4. Kurganova E.A. Osobennosti orientatsii na moral'nyye i konvetsional'nyye normy v mladshem shkol'nom vozraste [Characteristics of orientation to moral and conventional norms in junior school age]. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2005. 194 p.
5. Mitina O.V. Razrabotka i adaptatsiya psikhologicheskikh oprosnikov [Development and adaptation of psychological questionnaires]. Moscow: Smysl, 2011. 235 p.
6. Petrenko V.F. Psikhosemantika soznaniya [Psychosemantics of consciousness]. Moscow: Publ. MGU, 1988. 207 p.
7. Petrenko V.F., Mitina O.V., Gambaryan M.A., Menchuk T.I. Skazochnyy semanticheskii differentsial [Fairytale semantic differential]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2016, no. 4, pp. 148—161.
8. Petrenko V.F., Mitina O.V., Korostina M.A. Izmereniye samoatsenki s pomoshchyu metodiki "skazochnyy semanticheskii differentsial" u detey mladshogo shkol'nogo vozrasta [Measurement self-esteem using method Fairy semantic differential among elementary school children]. Vserossiyskii psikhologicheskii formu "Obucheniye. Vospitaniye. Razvitiye. 2017", Materialy. doklady i vystupleniya (g. Sochi, 10—19 oktyabrya 2017 g.) [Proceedings Russian psychological forum "Training. Upbringing. Development. 2017" (Sochi, 10—19 October 2017). Moscow: Russian public society "Federation educational psychologists", 2017, pp. 72—77.
9. Petrenko V.F., Mitina O.V., Korostina M.A. Psikhometricheskii analiz diagnosticheskikh pokazateley metodiki "Skazochnyy semanticheskii differentsial". [Psychometric analysis of diagnostic indices of "Fairy semantic differential" method]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya. [Herald of Moscow University: Psychology]*, 2017, no. 2, pp. 114—135. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Salmina N.G., lovleva T.E., Tikhanova I.L. Metodika diagnostiki sotsial'no-zhelatel'nogo povedeniya, issledovaniye fenomena sotsial'no-zhelayemogo povedeniya v doshkol'nom vozraste [A method for diagnosing socially desirable behavior, a study of the phenomenon of socially desirable behavior in preschool age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye [Psychological science and education]*, 2006, no. 4, pp. 81—94. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Salmina N.G., Tikhanova I.L. Vnutrennyaya pozitsiya shkol'nika i sotsial'naya zhelatel'nost' u detey starshogo doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrastov [Student inner position and social desirability in children of senior, preschool and primary school age]. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*. 2007, no. 1, pp. 56—62. (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Shkuratova I.P. Kognitivnyye stili i ikh vliyaniye na uspechnost' obshcheniya i obucheniya [Cognitive styles and their impact on the effectiveness of communication and learning]. Rostov-on-Don: Publ. Rostovskij Pedagogicheskij Institut, 1999. 156 p.
13. Ulybina E.V. Psikhologiya obydenogo soznaniya [Psychology of common consciousness]. Moscow: Smysl, 2001. 263 p.
14. Yuzhaninova A.L. K probleme diagnostiki sotsial'nogo intellekta lichnosti [On the problem of measuring individual's social intelligence]. In L. Doblayev (ed.) *Problemy otsenivaniya v psikhologii [Problems of evaluation in psychology]*. Saratov: Publ. Saratovskij Gosudarstvennij Universitet, 1984, pp. 63—67.
15. Yuzhaninova A.L. Tipy zatrudneniy v obshchenii u lits s nizkim urovnem kognitivnoy slozhnosti [Types of communication problems in persons with a low level of cognitive complexity]. *Psikhologicheskiye trudnosti obshcheniya: Diagnostika i korrektsiya [Psychological problems in communication: Diagnostic assessment and correction]*. Rostov-on-Don: Publ. Rostovskii Pedagogicheskii Institut, 1990, pp. 21—23.
16. Zhukov Yu.M. Tochnost' i differentsirovannost' mezhlchnostnogo vspriyatiya. Avtopef. diss. kand. psikhol. nauk. [Accuracy and differentiation of interpersonal perception. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1982. 20 p.
17. Bell R.C. GRIDSTAT: A program for analyzing the data of a repertory grid [Computer software] (Version 4.0). Melbourne, Australia: University of Melbourne, Department of Psychology, 2004.
18. Crowne D.P., Marlowe D.A. A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 1960. Vol. 24, no. 4, pp. 349—354. doi: 10.1037/h0047358.
19. Kelly G. The psychology of personal constructs. London; New York: Routledge in association with the Centre for Personal Construct Psychology, 1991. 190 p.
20. Osgood Ch., Suci G., Tannenbaum P. The Measurement of Meaning. Urbana: University of Illinois Press, 1957. 346 p.
21. Petrenko V.F., Mitina O.V. A psychosemantic approach to the study of meanings. *Conception of Meaning*. New York: Nova publisher, 2014, pp. 33—57.
22. Piaget J. The Psychology of Intelligence. Totowa, NJ: Littlefield, 1972. 182 p.
23. Rubin R.B., Henzl S.A. Cognitive complexity, communication competence and verbal ability. *Communication Quarterly*, 1984, no. 32, pp. 263—270.
24. Touw H.M.F., Meijer P.C., Wubbels T. Using Kelly's theory to explore student teachers' constructs about their pupils. *Personal Construct Theory and Practice*, 2015. Vol. 12, no. 1, pp. 1—14.
25. Turiel E. The development of social knowledge: Morality and convention. Cambridge University Press, 1983. 240 p.

## Методика «Сказочный семантический дифференциал»: диагностические возможности

**Петренко В.Ф.\***,

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,  
victor-petrenko@mail.ru*

**Митина О.В.\*\***,

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,  
omitina@inbox.ru*

Методика «Сказочный семантический дифференциал», выполнение которой предусматривает, что респондент должен оценить фиксированный набор сказочных персонажей по набору личностных характеристик, была разработана для индивидуальной работы психолога с детьми 4—10 лет. Личностные характеристики, по которым оцениваются персонажи, сформулированы теми словами, которыми взрослые пользуются в общении с детьми этого возраста. Интегральный анализ отношения ребенка к персонажам позволяет определить специфику его морально-ценностной сферы. В статье обсуждаются количественные показатели, которые могут быть вычислены, исходя из тех ответов, которые были даны респондентом на вопросы методики. Эти показатели характеризуют отношение ребенка к себе и другим, размерность категориального пространства межличностного восприятия, содержание и иерархию этих категорий, уровень самооценки и меры социализации. В статье представлены результаты эмпирического исследования. Обсуждаются половозрастные различия когнитивной сложности межличностного восприятия и социализации. В каждой половозрастной группе для каждого показателя вычисляются границы, определяющие его «нормальную» выраженность. Рассматриваются примеры индивидуальных семантических пространств.

**Ключевые слова:** психосемантика, репертуарные решетки, «Сказочный семантический дифференциал», тест когнитивных способностей, когнитивная сложность, социализация, межличностное восприятие, половозрастные нормы, дети 4—10 лет.

---

### *Финансирование*

Работа выполнена при поддержке гранта РФФ № 17-06-00278.

### *Благодарности*

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования Т.И. Менчук и М.А. Коростину, а также М.И. Паповян за помощь в переводе статьи на английский язык.

### **For citation:**

*Петренко В.Ф., Митина О.В.* Методика «Сказочный семантический дифференциал»: диагностические возможности // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 41—54. doi: 10.17759/pse.2018230604

\* *Петренко Виктор Федорович*, член-корреспондент Российской академии наук, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии общения, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: victor-petrenko@mail.ru

\*\* *Митина Ольга Валентиновна*, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии общения, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: omitina@inbox.ru

### Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. М., 1991. 299 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Издательский дом «Питер», 2007. 399 с.
3. Филимонок Ю.И. Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера (WISC). СПб: Иматон, 1994. 94 с.
4. Курганова Е.А. Особенности ориентации на моральные и конвенциональные нормы в младшем школьном возрасте: Дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. М., 2005. 194 с.
5. Митина О.В. Разработка и адаптация психологических опросников. М.: Смысл, 2011. 235 с.
6. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 207 с.
7. Петренко В.Ф., Митина О.В., Гамбарян М.П., Менчук Т.И. Сказочный семантический дифференциал // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 148—161.
8. Петренко В.Ф., Митина О.В., Коростина М.А. Измерение самооценки с помощью методики «Сказочный семантический дифференциал» у детей младшего школьного возраста // Всероссийский психологический форум «Обучение. Воспитание. Развитие. 2017» (Сочи, 10—19 октября 2017 г.). Материалы, доклады и выступления. М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2017. С. 72—77.
9. Петренко В.Ф., Митина О.В., Коростина М.А. Использование методики «Сказочный семантический дифференциал» для определения когнитивной сложности межличностного восприятия у детей 5—10 лет // Вестник МГУ. Серия «Психология». 2017. № 2. С. 114—135.
10. Салмина Н.Г., Иовлева Т.Е., Тиханова И.Л. Методика диагностики социально-желательного поведения, исследование феномена социально-желательного поведения в дошкольном возрасте // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. С. 81—94.
11. Салмина Н.Г., Тиханова И.Л. Внутренняя позиция школьника и социальная желательность у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 56—62.
12. Шкуратова И.П. Когнитивные стили и их влияние на успешность общения и обучения. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского педагогического института, 1999. 156 с.
13. Улыбина Е.В. Психология обыденного сознания. М.: Смысл, 2001. 263 с.
14. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности // Проблемы оценивания в психологии. Саратов: Изд-во Саратовского государственного университета, 1984. С. 63—67.
15. Южанинова А.Л. Типы затруднений в общении у лиц с низким уровнем когнитивной сложности // Психологические трудности общения: Диагностика и коррекция. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского педагогического института, 1990. С. 21—23.
16. Жуков Ю.М. Точность и дифференцированность межличностного восприятия: Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. М., 1982. 20 с.
17. Bell R.C. GRIDSTAT: A program for analyzing the data of a repertory grid [Computer software] (Version 4.0). Melbourne, Australia: University of Melbourne, Department of Psychology, 2004.
18. Crowne D.P., Marlowe D.A. A new scale of social desirability independent of psychopathology // Journal of Consulting Psychology. 1960. Vol. 24. № 4. P. 349—354. doi: 10.1037/h0047358.
19. Kelly G. The psychology of personal constructs. London; New York: Routledge in association with the Centre for Personal Construct Psychology, 1991. 190 p.
20. Osgood Ch., Suci G., Tannenbaum P. The Measurement of Meaning. Urbana: University of Illinois Press, 1957. 346 p.
21. Petrenko V.F., Mitina O.V. A psychosemantic approach to the study of meanings // Conception of Meaning. New York: Nova publisher, 2014. P. 33—57.
22. Piaget J. The Psychology of Intelligence. Totowa, NJ: Littlefield, 1972. 182 p.
23. Rubin R.B., Henzl S.A. Cognitive complexity, communication competence and verbal ability // Communication Quarterly. 1984, № 32. P. 263—270.
24. Tow H.M.F., Meijer P.C., Wubbels T. Using Kelly's theory to explore student teachers' constructs about their pupils // Personal Construct Theory and Practice, 2015. Vol. 12. № 1. P. 1—14.
25. Turiel E. The development of social knowledge: Morality and convention. Cambridge University Press, 1983. 240 p.

# Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием

**Леонтьев Д.А.\***,  
НИУ ВШЭ, Москва, Россия  
dmleont@gmail.com

**Осин Е.Н.\*\***,  
НИУ ВШЭ, Москва, Россия  
evgeny.n.osin@gmail.com

**Досумова С.Ш.\*\*\***,  
ПАО «Мегафон», Москва, Россия  
sdosumova@gmail.com

**Рзаева Ф.Р.\*\*\*\***,  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
fatimarzaeva05@gmail.com

**Бобров В.В.\*\*\*\*\***,  
НИУ ВШЭ, Москва, Россия  
deadlysleep@gmail.com

Представлен анализ эмпирических данных о взаимосвязи характера переживания учебы с психологическим благополучием учащегося и с эффективностью учебной деятельности. Данные были получены с помощью методики диагностики переживаний в деятельности (ДПД) и ряда

## Для цитаты:

Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Досумова С.Ш., Рзаева Ф.Р., Бобров В.В. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 55—66. doi: 10.17759/pse.2018230605

\* **Леонтьев Дмитрий Алексеевич**, доктор психологических наук, профессор, заведующий Международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, E-mail: dmleont@gmail.com

\*\* **Осин Евгений Николаевич**, кандидат психологических наук, заместитель заведующего Международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, E-mail: evgeny.n.osin@gmail.com

\*\*\* **Досумова Светлана Шухратовна**, старший специалист ПАО «МегаФон», Москва. E-mail: sdosumova@gmail.com

\*\*\*\* **Рзаева Фатима Рза кызы**, аспирантка факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, E-mail: fatimarzaeva05@gmail.com

\*\*\*\*\* **Бобров Владислав Вячеславович**, младший научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, E-mail: deadlysleep@gmail.com



дополнительных методик (ШПАНА, ООС, СЖО, ШУДЖ и др.). Приведены результаты четырех исследований. Первое посвящено психометрической валидации опросника ДПД. Результаты подтвердили конструктивную валидность предложенной модели переживания. Второе исследование посвящено сравнению переживаний в разных видах деятельности (учебной и досуговой). Различия в структуре корреляций разных переживаний между собой подтвердили гипотезу о переживании как элементе структуры деятельности (а не структуры личности). В описании третьего исследования представлены данные о связи переживаний в учебной деятельности с чертами личности и академической успеваемостью. Обнаружено, что лишь переживание удовольствия связано с показателем успеваемости. Наконец, целью последнего исследования было выявить на материале объединенной выборки структуру и надежность методики ДПД с помощью КФА, выявить связь переживаний с показателями субъективного благополучия. Показатели удовольствия и смысла тесно связаны друг с другом и отрицательно связаны с показателем пустоты, тогда как показатель усилия показал крайне слабые связи с тремя другими показателями. Переживания удовольствия и осмысленности демонстрируют предсказуемые прямые связи (показатель пустоты — обратные связи) с индикаторами благополучия.

**Ключевые слова:** переживание, учебная деятельность, удовольствие, смысл, усилие, пустота, мотивация, психологическое благополучие.

**Понятие переживания. Трехмерная модель переживаний.** Понятие переживания является на сегодняшний день довольно размытым и не входит в строгий тезаурус современной психологии. Этимологически русское слово «переживание», как и его немецкие прототипы *das Erleben*, *das Erlebniss*, образовано от корня «жизнь», «жить». Английский термин *experience* означает одновременно и переживание, и опыт и этимологически выражает скорее идею испытания. В англоязычной литературе это понятие также не отличается строгостью, четкостью и однозначностью.

Одним из популярных современных подходов к переживанию, опирающимся на идеи Дж. Дьюи, выступает теория ауто-телических переживаний (потока) М. Чиксентмихайи [10; 12]. Под ауто-телической деятельностью и ауто-телическими переживаниями в этом подходе понимаются самодостаточные формы активности и переживания, служащие обоснованием самим себе. Именно определенные переживания, а не цели рассматриваются Чиксентмихайи как системообразующие элементы системы саморегуляции деятельности [13]. Как по-

казывают многочисленные исследования в разных культурах, сами ауто-телические переживания (переживания потока) феноменологически очень схожи независимо от того, что их вызывает, а виды деятельности, в которых возможно их достижение, существенно различаются в разных культурах и у разных индивидов.

М. Чиксентмихайи определяет поток как оптимальное переживание. Вместе с тем по мере развития исследований встал вопрос о критериях оптимальности переживания потока с учетом того, что переживания потока описаны не только в творчестве, профессиональной деятельности, спорте, самосовершенствовании и подобных осмысленных занятиях, но и в криминальных и паракриминальных занятиях, таких как поджоги, мотогонки без правил и с риском для окружающих и др., особенно у подростков.

С целью уточнения критериев оптимальности переживания потока и соотношения его с другими видами переживаний нами была разработана и операционализирована трехмерная комбинаторная модель переживаний в деятельности [3; 4]. Эта модель разраба-

тивалась в 2006—2007 гг. в продуктивных обсуждениях с М. Чиксентмихайи и Дж. Накамурой.

Говоря об оптимальности, можно иметь в виду по меньшей мере одно из трех значений этого понятия.

Во-первых, оптимальность может пониматься как результативность, достижение предметного результата, который может быть использован далее самим субъектом или другими людьми. Это объективный критерий, не зависящий от тех чувств, которые вызывает деятельность у субъекта; в этом смысле оптимальным может быть и тяжелый подневольный труд.

Во-вторых, оптимальность подразумевает позитивный эмоциональный баланс, максимизацию положительных эмоций и минимизацию отрицательных. В этом смысле оптимальным будет являться все то, что человек делает с удовольствием, а неоптимальным — все, что делается через силу и вызывает смешанные или отрицательные эмоции, независимо от степени успешности или целесообразности этого.

В-третьих, оптимальность предполагает включенность в смысловые контексты своей жизни, жизни других людей и общества в целом, связь с прошлым и будущим, другими словами — осмысленность. В этом смысле оптимальным будет являться действие, включенное в более широкую перспективу, а изолированное, ни с чем не связанное действие оптимальным не будет.

В соответствии с этим мы предлагаем понимать переживание как субъективную репрезентацию соотношения текущей деятельности с каждым из этих трех критериев и с ними всеми вместе. Переживание всегда актуально, всегда в настоящем. В соответствии с этой трехмерной моделью в любом переживании, сопровождающем деятельность, выделяются три элементарных кирпичика, выражающих соответствие деятельности каждому из трех описанных критериев: усилие, удовольствие и смысл. Переживание усилия говорит нам о результативности деятельности, переживание удовольствия — о ее приятности и пережива-

ние смысла — о ее включенности в более широкие контексты. Отсутствие всех трех компонентов проявляется в переживании пустоты, которую М. Чиксентмихайи описывает как психическую энтропию, ощущение пребывания жертвой неконтролируемых процессов.

Наряду с выделением трех элементарных составляющих переживания в деятельности комбинаторная модель описывает все их возможные сочетания. Сочетание удовольствия со смыслом образует комплексное переживание радости, смысла с усилием — комплексное переживание ответственности и удовольствия с усилием — комплексное переживание потока. Сочетание всех трех компонентов усилия, удовольствия и смысла образует подлинно оптимальное переживание — переживание увлеченности, описанное Дж. Накамурой и М. Чиксентмихайи в 2000-е гг. [14].

Для операционализации этой модели первым автором в 2012—2013 гг. была разработана методика диагностики переживаний в деятельности (ДПД). Она содержит 12 пунктов, описывающих возможные переживания, сопровождающие то или иное занятие, которое указывается в инструкции. Целесообразно давать методике минимум дважды для разных занятий, например «выполнение повседневных профессиональных обязанностей» и «любимое занятие в свободное время». Опрашиваемым предлагается оценить по шкале от 1 до 6 типичность данного переживания для данного вида деятельности (см. табл. 1). Из 12 пунктов методики 3 относятся к усилию («Занимаясь этим, я прилагаю немало сил»), 3 — к удовольствию («Я наслаждаюсь этим занятием»), 3 — к смыслу («Я знаю, ради чего я это делаю») и 3 — к пустоте («Во время этого я не испытываю никаких чувств»).

В данной статье описывается первый цикл апробации методики ДПД на материале переживаний, сопровождающих учебную деятельность. В настоящее время методика получила применение на самом разном материале [1; 5; 8].

Таблица 1

**Бланк методики диагностики переживания в деятельности**

№	Утверждение	Баллы					
		1	2	3	4	5	6
1	Это занятие доставляет мне удовольствие	1	2	3	4	5	6
2	Я знаю, ради чего я это делаю	1	2	3	4	5	6
3	Делая это, я испытываю радость	1	2	3	4	5	6
4	Мне приходится постараться, чтобы сделать то, что нужно	1	2	3	4	5	6
5	Во время этого я не испытываю никаких чувств	1	2	3	4	5	6
6	Занимаясь этим, я прилагаю немало сил	1	2	3	4	5	6
7	Я наслаждаюсь этим занятием	1	2	3	4	5	6
8	Мне скучно этим заниматься.	1	2	3	4	5	6
9	То, что я делаю, наполнено для меня смыслом	1	2	3	4	5	6
10	Это дело требует от меня напряжения	1	2	3	4	5	6
11	В это время я ощущаю пустоту	1	2	3	4	5	6
12	Это занятие связано с тем, что для меня важно	1	2	3	4	5	6

**Исследование 1. Психометрическая валидизация опросника ДПД (Д.А. Леонтьев, С.Ш. Досумова)**

Цель: проверить психометрические характеристики опросника ДПД, соотнести его результаты с релевантными личностными переменными.

Участники: студенты 1-го курса факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, n=83 (из них 76 женщин); средний возраст — 18,2 ± 0,82.

Деятельность: повседневные учебные занятия.

Дополнительно к методике «Переживания в учебной деятельности» использовались Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера ШУДЖ [7], дающая общую ретроспективную оценку удовлетворенности жизнью в целом (5 пунктов), Тест смысловых ориентаций СЖО [2], позволяющий оценить меру осмысленности жизни (20 пунктов), Опросник общей самооценки ООСЭ [11], оценивающий субъективное ощущение достаточности своих способностей для достижения стоящих целей (10 пунктов), и Шкала позитивного аффекта и негативного аффекта ШПАНА [6], дающая оценки частоты положительных и отрицательных эмоций за последнее время (20 пунктов).

Результаты:

1. Все четыре показателя ДПД распределены нормально. Консистентность субшкал (альфа Кронбаха): *Смысл 0,84; Удовольствие 0,84; Усилие 0,62; Пустота 0,72.*

2. Конструктивная валидность. В табл. 2 приведены значения линейных корреляций между субшкалами ДПД (мы не выделяли отдельно шкалу пустоты, поскольку в ЭФА она не выделилась в отдельный фактор) и личностными переменными.

Из табл. 2 видно, что шкалы «Смысл» и «Удовольствие» обнаруживают сильную корреляцию между собой, а шкала «Усилие» связана с обоими незначимо. Корреляции шкал ДПД с личностными переменными вполне предсказуемы, хотя мы ожидали, что «Усилие» будет больше связано с «Самоэффективностью», «Смысл» — с «Осмысленностью», а «Удовольствие» — с «Позитивным аффектом», чем с другими шкалами; эти ожидания не подтвердились. Возможно, чрезмерное слияние «Удовольствия» и «Смысла» связано со спецификой выборки и оцениваемой деятельности. Предварительно мы можем заключить, что теоретическое различие удовольствия, смысла и усилия как трех изменений переживания в деятельности оправдало себя даже с учетом сильной корреляции удовольствия и смысла.

**Исследование 2. Сравнение переживаний в разных видах деятельности (Д.А. Леонтьев и Ф.Р. Рзаева)**

Цель: сравнение переживаний в разных видах деятельности.

Таблица 2

**Корреляции между шкалами ДПД и личностными переменными**

Шкала	Смысл	Удов-вие	Усилие	СЖО	ШУДЖ	Самозф-сть	Позитивный аф-фект (ШПАНА)
Удов-вие	0,529**						
Усилие	-0,127	-0,186					
Осмысленность (СЖО)	0,448**	0,646**	-0,231*				
Удовлет-ть жизнью (ШУДЖ)	0,399**	0,589**	-0,291**	0,594**			
Самозф-сть	0,141	0,405**	-0,259*	0,441**	0,419**		
Позитивный аф-фект (ШПАНА)	0,432**	0,406**	-0,297**	0,464**	0,412**	0,375**	
Негативный аф-фект (ШПАНА)	-0,228*	-0,162	0,250*	-0,376**	-0,392**	-0,308**	-0,449**

Примечание: «\*\*\*» —  $p < 0,001$ , «\*\*» —  $p < 0,01$ , «\*» —  $p < 0,05$  (здесь и далее).

Участники: студенты разных факультетов МГУ, посещающие факультативный курс психологии,  $n = 74$  (59 женщин); средний возраст —  $21,3 \pm 1,60$ .

Деятельность: повседневные учебные занятия (УД), любимая досуговая деятельность (ДД).

Дополнительно использовались Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера ШУДЖ, Тест смысложизненных ориентаций СЖО, Опросник общей самооценки ООСЭ.

Результаты:

1. Оба вида деятельности различаются по структуре корреляций разных переживаний между собой (табл. 3). Разные переживания в ДД независимы друг от друга (единственная значимая корреляция — смысл

и удовольствие,  $p < 0,01$ ). Напротив, в УД разные переживания значимо коррелируют между собой в 4 случаях из 6, что говорит о взаимосвязанности разных переживаний. Наконец, не было выявлено ни одной значимой корреляции между переживаниями, даже однородными, относящимся к разным видам деятельности. Это подтверждает, что переживания в нашем понимании являются элементами именно структуры деятельности, а не структуры личности.

2. Оба вида деятельности различаются и по структуре корреляций переживаний в них с личностными переменными, которые, в свою очередь, тесно связаны между собой (табл. 4). Переживание удовольствия в УД значимо коррелирует с удовлетворенностью жизнью, переживание смысла — с осмыс-

Таблица 3

**Корреляции между переживаниями в учебной и досуговой деятельности**

Шкала	Удов-вие в ДД	Смысл в ДД	Усилие в ДД	Пустота в ДД	Удов-вие в УД	Смысл в УД	Усилие в УД	Пустота в УД
Удов-вие в ДД								
Смысл в ДД	0,535**							
Усилие в ДД	0,111	0,228						
Пустота в ДД	-0,127	0,049	0,136					
Удов-вие в УД	-0,046	0,193	-0,076	0,229				
Смысл в УД	0,072	0,186	-0,177	0,133	0,720**			
Усилие в УД	0,114	0,111	0,007	-0,078	0,200	0,244*		
Пустота в УД	0,134	0,016	-0,158	-0,048	-0,538**	-0,469**	0,078	

ленностью жизни и самооффективностью, переживание пустоты — со всеми тремя переменными (отрицательно). Переживания в ДД, напротив, никак не связаны с личностными переменными.

3. Наконец, мы прямо сравнили однородные переживания в обоих видах деятельности по *t*-критерию Стьюдента. В согласии с нашими ожиданиями и приведенными выше результатами переживания в УД и ДД значимо различались по всем четырем шкалам. Переживания в ДД предсказуемо характеризовались намного более высоким уровнем удовольствия ( $t = 12,09$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 2,14$ ), низким уровнем пустоты ( $t = 8,56$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 1,44$ ) и усилия ( $t = 4,83$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 0,74$ ) и лишь немного более высокой осмысленностью ( $t = 2,50$ ,  $p < 0,05$ ,  $d = 0,39$ ) по сравнению с учебой. Видимо, в отличие от досуга, где выбор каждого действия осуществляется самим студентом, учебная деятельность нередко включает задачи, смысл которых студенту неочевиден, что и выражается в снижении переживания осмысленности процесса учебы по сравнению с хобби.

### Исследование 3. Связь переживаний в учебной деятельности с чертами личности и академической успеваемостью (Е.Н. Осин, В.В. Бобров)

Цель: выявить связь переживаний с показателями успеваемости и базовых черт личности.

Участники: 71 студент 2-го курса естественно-научного факультета одного из

университетов Москвы, в том числе 32,4% мужчин и 67,6% женщин, в возрасте от 18 до 20 лет. Для возможности соотнесения с показателями успеваемости в анкете участники указывали псевдоним, а настоящее имя — на листе, который сдавался отдельно.

Деятельность: повседневные учебные занятия (УД).

Дополнительно использовался опросник BFQ-2 [9], измеряющий черты «Большой пятерки» и включающий шкалу лжи. Были также получены данные об академической успеваемости (кумулятивный рейтинговый балл по итогам учебного года).

**Результаты.** Корреляции ДПД с показателями других методик представлены в табл. 5. Переживания удовольствия и смысла оказались прямо, а показатели пустоты — с обратным знаком связаны с показателями адаптивных черт (экстраверсии, добросовестности и открытости). Ни одно из переживаний не связано значимо с нейротизмом, а переживание усилия не связано ни с одной из базовых черт, за исключением обратной связи с социальной желательностью: склонность приукрашивать себя сочетается с нежеланием выкладываться в учебе. Лишь переживание удовольствия обнаружило связь с показателем успеваемости; соответствующая связь для осмысленности не достигла статистической достоверности ( $r = 0,23$ ,  $p = 0,067$ ).

Таблица 4

Переживания в УД и ДД и личностные переменные

Шкала	ОСЭ	СЖО	ШУДЖ
Удовольствие в УД	0,231	0,205	0,272*
Смысл в УД	0,339**	0,236*	0,227
Усилие в УД	-0,204	-0,136	-0,090
Пустота в УД	-0,314**	-0,244*	-0,315**
Удовольствие в ДД	-0,007	0,020	-0,018
Смысл в ДД	0,075	0,129	0,207
Усилие в ДД	-0,085	0,146	0,000
Пустота в ДД	0,167	0,141	0,078
СЖО	0,348**	1	
ШУДЖ	0,435**	0,620**	1

#### Исследование 4. Проверка надежности методики и связи переживаний с показателями психологического благополучия на объединенной выборке (Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев)

Цель: выявить структуру и надежность методики ДПД с помощью КФА, выявить связь переживаний с показателями субъективного благополучия.

Участники: 227 студентов гуманитарных и естественно-научных факультетов одного из университетов Москвы, в том числе 20,1% мужчин и 79,9% женщин, в возрасте от 17 до 23 лет.

Деятельность: повседневные учебные занятия (УД).

Дополнительно использовались Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера ШУДЖ, Тест смысложизненных ориентаций СЖО, Опросник общей самооценки ООСЭ.

*Результаты 1.* Соединение повторяющихся элементов трех описанных выше исследований в единую выборку позволило получить массив данных, допускающий применение более продвинутых методов обработки. Для проверки гипотезы о структуре методики был использован конфирматорный факторный анализ в пакете Mplus 7.4 с использованием робастной статистики MLR. Исходная теоретическая модель показала отличное соответствие данным (см. рис. 1). Показатели удовольствия и смысла были тесно связаны друг с другом и демонстрировали мощные отрицательные связи с показателем пустоты. В свою очередь, показатель усилия демонстрировал крайне слабые связи с тремя другими показателями, не достигшие статистической достоверности.

Описательные статистики по шкалам ДПД и показатели внутренней согласованности шкал, оцененные на основе параметров факторной модели ( $\rho$  Райкова) и наблюдаемых баллов, представлены в табл. 6. Распределения баллов были близкими к нормальному виду (показатели асимметрии не превышали 0,90, эксцесса — 0,65). Показатели надежности более чем удовлетворительны.

*Результаты 2.* В табл. 7 представлены обобщенные корреляции шкал опросника ДПД с тремя показателями психологического благополучия. Переживания удовольствия и осмысленности демонстрируют предсказуемые прямые связи (а показатель пустоты — обратные связи) с индикаторами благополучия (удовлетворенность жизнью, осмысленность жизни, общая самооценочность). Это говорит о конвергентной валидности показателей удовольствия и осмысленности учебы и позволяет использовать их как компактные непрямые показатели общего благополучия учащихся.

Для проверки гипотезы о специфике связей отдельных компонентов оптимального переживания учебы с индикаторами общего психологического благополучия мы провели множественный регрессионный анализ, результаты которого представлены в табл. 8.

И удовольствие, и смысл оказались статистически достоверными предикторами общей удовлетворенности жизнью и осмысленности жизни. Этот результат говорит о том, что удовольствие от учебы может быть наиболее ярким, но недостаточным феноменологическим индикатором благополучного протекания

Таблица 5

#### Связи переживаний в учебной деятельности с другими переменными

Шкала	N	$\alpha$	r Удов-е	r Смысл	r Усилие	r Пустота
Экстраверсия	69	0,85	0,31*	0,39**	-0,11	-0,32**
Доброжел-ть	69	0,90	0,25*	0,28*	0,02	-0,35**
Добросов-ть	69	0,83	0,27*	0,29*	0,06	-0,13
Открытость	69	0,84	0,37**	0,32**	-0,02	-0,31**
Нейротизм	69	0,77	0,11	0,00	0,20	-0,02
Ложь	69	0,75	0,09	0,12	-0,27*	-0,05
Успеваемость	67	--	0,32**	0,22	0,05	-0,13

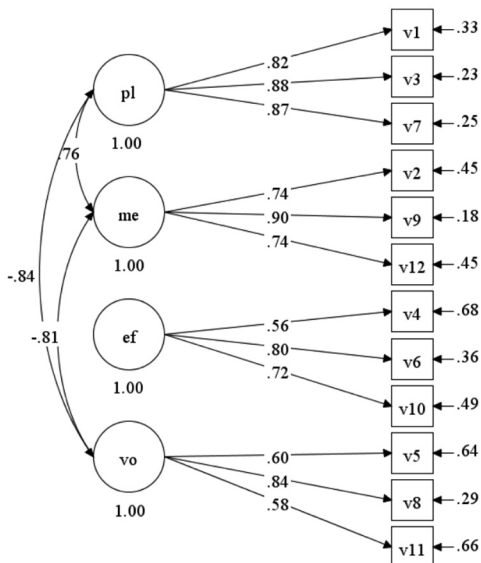


Рис. 1. Стандартизованные параметры конфирматорной модели (N=227).  $\chi^2(48) = 94,49$ ,  $p < 0,001$ , CFI = 0,956, RMSEA = 0,065, 90% CI [0,046; 0,085], SRMR = 0,059. Показаны статистически достоверные параметры ( $p < 0,05$ ). PL — Удовольствие, ME — Смысл, EF — Усилие, VO — Пустота

Таблица 6

**Психометрические показатели шкал опросника ДПД**

Шкала	Удовольствие	Смысл	Усилие	Пустота
М (SD)	3,72 (1,09)	4,42 (1,18)	4,32 (0,97)	2,58 (1,07)
$\rho$	0,89	0,84	0,74	0,72
$\alpha$	0,87	0,85	0,74	0,73

Таблица 7

**Корреляционные связи ДПД с показателями психологического благополучия**

Шкала	N	$\alpha$	r Удов.	r Смысл	r Усилие	r Пустота
ШУДЖ	215	0,80	0,43***	0,41***	-0,09	-0,41***
СЖО	142	0,92	0,47***	0,40***	-0,25**	-0,31***
ООСЭ	123	0,82	0,31***	0,24**	-0,24**	-0,27**

Таблица 8

**Результаты регрессионного анализа**

Предикторы	Зависимая переменная		
	ШУДЖ (N=215)	СЖО (N=142)	ООСЭ (N=123)
Удовольствие, $\beta$	0,24**	0,37***	0,22
Смысл, $\beta$	0,18*	0,25*	0,07
Усилие, $\beta$	-0,12*	-0,24**	-0,22*
Пустота, $\beta$	-0,14	0,11	-0,05
R2	0,24***	0,30***	0,15***

учебного процесса без учета переживаемой осмысленности учебы.

При контроле удовольствия и смысла усилие обратно связано с индикаторами благополучия. Можно предположить, что более выраженное переживание усилия возникает как у студентов, которые не справляются с учебной, так и у студентов, которые осознанно жертвуют ради учебы удовлетворением других своих жизненных потребностей. В пользу такой интерпретации говорит практически нулевая связь показателя усилия с успеваемостью. Для того чтобы проверить эту гипотезу, необходимы исследования на более обширных выборках с использованием индикаторов субъективной и объективной успеваемости, учебной мотивации, выгорания.

**Обсуждение результатов и выводы.** Четыре описанных исследования представляют собой только часть собранных к настоящему времени данных по исследованию переживаний, сопровождающих разные виды деятельности и коммуникативных ситуаций. Они позволяют говорить о надежности, валидности и эвристичности опросника переживаний в деятельности, основанного на трехмерной модели переживаний. В частности, из приведенных данных можно сделать следующие выводы:

1. Данные по опроснику ДПД согласуются с трехмерной моделью переживаний, включающей удовольствие, смысл и усилие как три их измерения; соответствие данных структурной модели и другие психометрические характеристики методики на материале учебной деятельности более чем удовлетворительны.

2. Шкалы методики не полностью независимы друг от друга, в частности, переживания удовольствия и смысла как в учебной, так и в досуговой деятельности сильно коррелируют между собой. Переживание пустоты как отсутствия удовольствия, смысла и усилия обычно отрицательно коррелирует с удовольствием и смыслом, однако сила этих корреляций зависит от специфики деятельности. Переживание усилия не связано значимо с остальными аспектами переживания.

3. Степень выраженности различных переживаний различается в разных видах деятельности.

4. Переживания в УД (но не в ДД) значимо коррелируют с базовыми чертами личности и характеристиками психологического благополучия, переживание удовольствия в УД предсказывает академическую успеваемость.

Ограничениями приведенных исследований является малый объем выборки, особенно в части индикаторов успеваемости. Исследования на базе новой методики продолжают разворачиваться. В числе идущих в настоящее время работ — более подробное изучение взаимоотношений между мотивацией и переживаниями в учебной деятельности, в том числе в диахроническом аспекте, исследование переживаний в одиночестве и в социальной ситуации в зависимости от отношения к одиночеству и др. Отдельно ведется изучение взаимоотношений между переживаниями удовольствия и смысла в разных видах деятельности. Мы полагаем, что представленный простой и надежный диагностический инструмент найдет широкое применение как в исследовательском, так и в прикладном контексте.

#### Финансирование

Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда, проект № 16-18-10439 «Системно-динамический анализ регуляции деятельности».

#### Литература

1. Гервиц А.Е., Леонтьев Д.А. Переживания в одиночестве и в компании в зависимости от отношения к одиночеству // *Инновационные ресурсы социальной психологии: теории, методы, практики: Сборник научных работ* // Отв. ред. О.В. Соловьева, Т.Г. Стефаненко. М. 2017. С. 409—414.

2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл. 1992. 18 с.

3. Леонтьев Д.А. Переживания, сопровождающие деятельность, и их диагностика // *Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса. Сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике* 9—11 сентября



- 2015 г. // Отв. ред. Н.А. Батурич. Т. 1. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. С. 175—179.
4. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. Т. 4(62). С. 18—37.
5. Леонтьев Д.А., Клейн К.Г. Качество мотивации и качество переживаний как характеристики учебной деятельности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2018. № 4. С. 106—119.
6. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 91—110.
7. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов. 2008. [Электронный ресурс] // URL: [http://www.isras.ru/abstract\\_bank/1210190841.pdf](http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf) (дата обращения: 26.11.2018).
8. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. 2017. Т. 7. № 2. С. 30—51.
9. Осин Е.Н., Рассказова Е.И., Неякина Ю.Ю., Дорфман Л.Я., Александрова Л.А. Операционализация пятифакторной модели личностных черт на российской выборке // Психологическая диагностика. 2015. № 3. С. 80—104.
10. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. М.: Смысл; Альпина Нон-фикшн. 2011. 464 с.
11. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооценки Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71—76.
12. Csikszentmihalyi M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology In: M. Csikszentmihalyi, I.S. Csikszentmihalyi (Eds.). *Optimal Experience: Psychological studies of flow in consciousness* (15—35). Cambridge: Cambridge University Press.
13. Csikszentmihalyi M., Nakamura J. (1999). Emerging goals and the self-regulation of behavior. In: R. Wyer (Ed.). *Advances in social cognition*. Vol. 12. *Perspectives on behavioral self-regulation* (107—118). Mahwah, NJ: Erlbaum.
14. Nakamura J., Csikszentmihalyi M. (2003). The construction of meaning through vital engagement. In C.L.M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing. Positive psychology and the life well-lived* (pp. 83—104). Washington D.C.: American Psychological Association.

## Study-Related Experiences and Their Association with Psychological Well-Being

**Leontiev D.A.\***,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
dmleont@gmail.com*

**Osin E.N.\*\***,

*Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
evgeny.n.osin@gmail.com*

**Dosumova S.S.\*\*\***,

*JSC MegaFon, Moscow, Russia,  
sdosumova@gmail.com*

**Rzaeva F.R.\*\*\*\***,

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
fatimarzaeva05@gmail.com*

**Bobrov V.V.\*\*\*\*\***,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
deadlysleepp@gmail.com*

The paper presents an analysis of empirical data on relationship of study-related learning experiences with students' psychological well-being and academic success. The data were obtained using the original Activity-Related Experiences Assessment technique (AREA) and a number of additional measures. The results of four studies are presented. The first one was devoted to the psychometric validation of AREA questionnaire. The results confirmed the construct validity of the model of activity-related experiences. The second study compared experiences associated with different types of activities (study and leisure). Differences in the structure of correlations of experiences related to different activities confirmed that experiences are activity-related rather than personality-related. The third study presents data on the relationship of study-related experiences with personality traits and academic performance. Only the experience of pleasure revealed a significant association with academic performance. The purpose of the last study was identifying the structure and reliability of AREA on the combined sample by CFA using and checking the connection of study-related experiences with indicators of psychological well-being. Experiences

### For citation:

Leontiev D.A., Osin E.N., Dosumova S.S., Rzaeva F.R., Bobrov V.V. Study-Related Experiences and Their Association with Psychological Well-Being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 55—66. doi: 10.17759/pse.2018230605 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* *Leontiev Dmitry Alexeyevich*, PhD in Psychology, Professor, Head of the International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: dmleont@gmail.com

\*\* *Osin Evgeny Nikolaevich*, PhD in Psychology, Associate Professor, Psychology Department; Leading Research Fellow, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: evgeny.n.osin@gmail.com

\*\*\* *Dosumova Svetlana Shukhratovna*, Senior Specialist at JSC MegaFon, Moscow, Russia. E-mail: sdosumova@gmail.com

\*\*\*\* *Rzaeva Fatima Rza kyzy*, PhD Student, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: fatimarzaeva05@gmail.com

\*\*\*\*\* *Bobrov Vladislav Vyacheslavovich*, Junior Research Fellow, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: deadlysleepp@gmail.com

of pleasure and meaning were closely related to each other and negatively related to the experience of void, while the experience of effort was hardly associated with the other three scores. Experiences of pleasure and meaning reveal predictable direct (and the experience of void the reverse) association with indicators of well-being.

**Keywords:** experience, learning, pleasure, meaning, effort, void, motivation, psychological well-being.

#### Funding

This work was supported by Russian Science Foundation, project № 16-18-10439

#### References

1. Gervits A.E., Leontiev D.A. Perekhivaniya v odinochestve i v kompanii v zavisimosti ot otnosheniya k odinochestvu [Experiences in solitude and in the company depending on the attitude to loneliness]. In Solov'eva O.V. (eds.), *Innovatsionnye resursy sotsial'noi psikhologii: teorii, metody, praktiki: Sbornik nauchnykh rabot* [Innovative resources of social psychology: theories, methods, practices: Collection of scientific papers], Moscow, 2017, pp. 409—414.
2. Leontiev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO) [Noetic orientations test]. Moscow: Smysl, 1992, 18 p.
3. Leontiev D.A. Perekhivaniya, soprovozhdayushchie deyatel'nost', i ikh diagnostika. [Activity-related experiences, and their assessment]. In Baturin N.A. (ed.), *Sovremennaya psikhodiagnostika Rossii. Preodolenie krizisa. Sbornik materialov Tre'tei Vserossiiskoi konferentsii po psikhologicheskoi diagnostike (9—11 sentyabrya 2015 g.)* [Modern psychodiagnosics of Russia. Overcoming the crisis. Proceeding of the Third All-Russian Conference on Psychological Diagnostics]. Chelyabinsk: Publ. YuUrGU, 2015. Vol. 1, pp. 175—179.
4. Leontiev D.A. Samoregulyatsiya, resursy i lichnostnyi potentsial [Self-regulation, resources and personality potential]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2016, no. 4(62), pp. 18—37. doi: 10.17223/17267080/62/3
5. Leontiev D.A., Klein K.G. Kachestvo motivatsii i kachestvo perekhivaniya kak kharakteristiki uchebnoi deyatel'nosti [The quality of motivation and the quality of experiences as characteristics of educational activities]. *Vestnik Mosk. Un-ta. Ser. 14. Psikhologiya* [The Moscow University Herald. Series 14. Psychology], 2018, no. 4, pp. 106—119. doi: 0.11621/vsp.2018.04.106
6. Osin E.N. Izmerenie pozitivnykh i negativnykh emotsii: razrabotka russkoyazychnogo analoga metodiki PANAS [Measurement of positive and negative emotions: development of the Russian-language analogue of the PANAS method]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2012. Vol. 9, no. 4, pp. 91—110.
7. Osin E.N., Leontiev D.A. Aprobatsiya russkoyazychnykh versii dvukh shkal ekspres-otsenki sub'ektivnogo blagopoluchiya [Approbation of Russian versions of two scales for express assessment of subjective well-being]. *Materialy Tre'tego Vserossiiskogo sotsiologicheskogo kongressa* [Proceeding of the Third All-Russian Sociological Congress]. Moscow: Institut sotsiologii RAN, Rossiiskoe obshchestvo sotsiologov, 2008. [Elektronnyi resurs] Available at: [http://www.isras.ru/abstract\\_bank/1210190841.pdf](http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf) (Accessed: 26.11.2018).
8. Osin E.N., Leontiev D.A. Diagnostika perekhivaniya v professional'noi deyatel'nosti: validizatsiya metodiki [Assessment of experiences in professional activities: validation of the method]. *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational psychology], 2017. Vol. 7, no. 2, pp. 30—51.
9. Osin E.N., Rasskazova E.I., Neyaskina Yu.Yu., Dorfman L.Ya., Aleksandrova L.A. Operatsionalizatsiya pyatifaktornoi modeli lichnostnykh chert na rossiiskoi vyborke [Operationalization of the five-factor personality trait model in the Russian sample]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological assessment], 2015, no. 3, pp. 80—104.
10. Chiksentmihaii M. Potok: psikhologiya optimal'nogo perekhivaniya [Flow: the psychology of optimal experience]. Moscow: Smysl; Al'pina Non-Fikshn, 2011, 464 p. (In Russ.).
11. Shvartser R., Erusalem M., Romek V. Russkaya versiya shkaly obshchei samoefektivnosti R. Shvartsera i M. Erusalema [The Russian version of general self-efficacy scale of R. Schwarzer and M. Erusalem]. *Inostrannaya psikhologiya* [Inostrannaya psikhologiya], 1996, no. 7, pp. 71—76.
12. Csikszentmihalyi M. The flow experience and its significance for human psychology In Csikszentmihalyi M. (eds.), *Optimal Experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, pp. 15—35. doi: 10.1017/CBO9780511621956.002
13. Csikszentmihalyi M., Nakamura J. Emerging goals and the self-regulation of behavior. In R. Wyer (ed.), *Advances in social cognition. Perspectives on behavioral self-regulation*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999. Vol. 12, pp. 107—118. doi: 10.1007/978-94-017-9088-8\_13
14. Nakamura J., Csikszentmihalyi M. The construction of meaning through vital engagement. In Keyes C.L.M. (eds.), *Flourishing. Positive psychology and the life well-lived*. Washington D.C. American Psychological Association, 2003, pp. 83—104. doi: 10.1037/10594-004

# Специфика взаимосвязи мотивации и ценностей старшеклассников различного пола и возраста

**Вартанова И.И.\***,

ФГБОУ МГУ имени М.В. Ломоносова,

Москва, Россия,

iivart@mail.ru

Представлено исследование половой и возрастной специфики мотивационного и ценностного отношения к учебе старшеклассников. Обследованы школьники 8—11-го классов (от 14 до 17 лет) двух школ г. Москвы с традиционной парадигмой обучения. Мотивы выявлялись факторным анализом ответов на 70 утверждений для четырех выделенных групп юношей и девушек отдельно. Всего опрошено 328 человек, в том числе 94 мальчика (8—9-й классы) и 75 юношей (10—11-й классы), 90 девочек (8—9-й классы) и 69 девушек (10—11-й классы). Выявлялись также корреляции между характером мотивации и ценностными ориентациями на основании ранжирования 12 терминальных (по Рокичу) и 10 учебных ценностей — получено общих протоколов для 67 мальчиков (8—9-й классы) и 53 юношей (10—11-й классы), 60 девочек (8—9-й классы) и 59 девушек (10—11-й классы). Установлено, что возрастные изменения мотивации и взаимосвязи ее с ценностями в старшем школьном возрасте имеют выраженную половую специфику. Если при переходе от подросткового к юношескому возрасту у юношей успешная учеба в основном остается средством для одобрения и самоутверждения, а соотношение мотивации и ценностей не вполне согласованы, то у девушек соотношение мотивации достижения, самоопределения, самоутверждения и соответствующих им ценностей становится более согласованным. Это свидетельствует о более зрелом восприятии ими процесса обучения.

**Ключевые слова:** мотивация, ценности, старшеклассники, пол, личность, развитие.

## Введение

Как известно, мотивационная сфера в старшем школьном возрасте претерпевает качественные изменения: происходит ее ие-

рархизация на основе осознания и обобщения мотивов своего поведения [3]. Характерная черта старшеклассника — формирование жизненных планов и становление устойчивого

### Для цитаты:

Вартанова И.И. Специфика взаимосвязи мотивации и ценностей старшеклассников различного пола и возраста // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 67—74. doi: 10.17759/pse.2018230606

\* Вартанова Ирина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник факультета психологии, ФГБОУ МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: iivart@mail.ru

ядра ценностных ориентаций [7]. В мотивационную сферу школьника существенный вклад вносят и его индивидуальные особенности, которые в значительной степени определяются половой спецификой. Причины половых различий объясняются особенностями в процессах социализации мальчиков и девочек, усвоении ими культурных правил, отражающих представления о разнице социальных ролей мужчин и женщин в данном обществе [1]. Кроме того, от пола детей существенно зависит не только специфика социальных ролей и обусловленность этим личностных планов и ценностей будущей активности, но и психологический возраст (имеется существенная гетерохронность в физическом и психологическом развитии юношей и девушек), а следовательно, и зрелость мотивационно-ценностных систем личности. В ряде исследований [4; 8; 10] были обнаружены психологические различия учащихся разного пола, которые проявились, в частности, в мотивационной сфере и ценностно-смысловых установках.

Кроме того, важной проблемой оказывается проблема экспериментального выявления структуры мотивации личности. Мотив — внутренняя причина, которая побуждает и направляет деятельность человека, — обычно недоступен прямому наблюдению. В самонаблюдении мотивы проявляются в виде мотивировок — сознательных интерпретаций и объяснений собственного поведения и поведения других. Но поскольку мотивировки всегда выражены в понятиях, восприятие которых неоднозначно (зависит от ряда причин, в том числе от возраста, пола, контекста и т. п.), экспериментальная реконструкция мотива всегда сопряжена с неопределенностью интерпретации соответствующих мотивировок респондентами. Поэтому использование простой статистики межгруппового сравнения в данном случае представляется некорректным. Необходимо использовать такой методический прием диагностики мотивации, который позволил бы выявлять для исследуемых групп школьников не только вклад той или иной отдельной мотивировки, но и содержательные особенности выделяемых мотивов

через структуру корреляций этих мотивировок. Эти структурные особенности могут быть формализованы в виде факторной модели, когда фактор соотносится с определенным мотивом, а его содержание определяется факторными нагрузками — степенью вклада в него той или иной мотивировки либо соответствующим профилем мотивировок.

Цель данной работы — выявить возрастную и половую специфику факторов мотивации и их взаимосвязей с ценностями.

Гипотеза исследования — при переходе от подросткового к юношескому возрасту характер учебной мотивации и ее связи с ценностями у школьников разного пола будет изменяться по-разному: степень согласованности мотивов учения и соответствующих им ценностей у девочек будет увеличиваться сильнее, чем у мальчиков.

### Методика

В опросе по двум методикам добровольно (при согласии родителей) приняли участие школьники 8—11-х классов двух школ г. Москвы с традиционной парадигмой обучения, которые были разделены на 4 группы по полу и возрасту.

1. Мотивы учебной деятельности выявлялись по каждой группе школьников отдельно с помощью факторного анализа оценок степени согласия с каждым из 70 утверждений специально разработанного опросника [4; 5] (высказывания выборочно приведены при описании результатов).

По этой методике опрошены 328 человек, в том числе 94 мальчика (8—9-е классы) и 75 юношей (10—11-е классы), 90 девочек (8—9-е классы) и 69 девушек (10—11-е классы).

2. Ранжировались 22 ценности, включая 12 терминальных (взятых из методики М. Роккича: «активная деятельная жизнь», «здоровье», «интересная работа», «красота природы и искусства», «любовь», «материально обеспеченная жизнь», «наличие хороших и верных друзей», «уверенность в себе», «познание», «свобода», «счастливая семейная жизнь», «творчество») и 10 ценностей школьной жизни («самосовершенствование в учебе», «интересный разговор», «признание в

коллективе», «глубокие и прочные знания», «мой авторитет», «успешная учеба», «одобрение окружающих людей», «быть лучше других», «преодоление препятствий», «получение удовольствия»).

Выявлялись также корреляции между рангом каждой ценности и выделенным фактором мотивации.

Получено полных протоколов по двум методикам для 67 мальчиков (8—9-е классы), 53 юношей (10—11-е классы), 60 девочек (8—9-е классы) и 59 девушек (10—11-е классы).

### Результаты

В результате обработки факторным анализом оценок согласия с мотивировками в каждой группе была проведена оценка размерности (на основании критерия Кеттелла) и выделены факторы, которые после вращения по методу Варимакс получили следующую интерпретацию.

В группе мальчиков (8—9-е классы) было выделено 4 фактора, описывающих 39% дисперсии. Фактор 1 можно обозначить как мотивацию аффилиации (потребность в признании). В него входят высказывания, характеризующие потребность в одобрении родителей и учителей. Например: «Я стараюсь учиться лучше, потому что родители одобряют и поддерживают мои усилия и старания в учебе». Фактор 2 можно обозначить как познание (любопытность). Например: «Я учусь для того, чтобы все знать и найти для всего объяснение». Фактор 3 можно обозначить как мотивацию самоопределения (ориентацию на будущее), поскольку входящие в него высказывания описывают желание получить знания, которые необходимы для успешного будущего. Например: «Хорошее образование дает возможность выбора высокооплачиваемой престижной специальности». Но при этом для них очень важно одобрение, принятие и поддержка их усилий родителями. Фактор 4 можно обозначить как самоутверждающе-учебная (или статусная) мотивация, когда в высказываниях доминирует желание занять достойное место среди одноклассников. Например: «Успехи в учебе позволяют мне почувствовать собственную значимость и достоинство».

В группе юношей (10—11-е классы) также выделено 4 фактора, которые описывали 38% дисперсии. Факторы мотивации 1 (аффилиации), 2 (познавательная) и 3 (мотивация самоопределения) оказались практически такими же, как в младшей группе, а вот содержание фактора 4 — мотивации самоутверждения — расширилось за счет «желания доказать самому себе и другим, что способен хорошо учиться». Таким образом, в этой группе успешная учеба является средством для самоутверждения.

Для девочек (8—9-е классы) также выделено 4 фактора, описывающих 38% общей дисперсии. Мотивационный фактор 1 можно обозначить как аффилиацию (одобрение, принятие, а также самоутверждение и стремление к превосходству). Это определяет их стремление к тому, чтобы заслужить одобрение окружающих, а также чтобы быть лучшей ученицей в классе. Например: «Мне хотелось бы, чтобы другие ученики заметили, что я знаю и умею намного больше их». Фактор 2 можно обозначить как познавательную мотивацию. В него входят высказывания, отражающие желание больше знать, придумывать новые способы решения задач. Например: «Мне нравится, когда на уроках нужно думать и рассуждать». Фактор 3 можно обозначить как мотивацию самоопределения. С этой мотивацией девочки учатся ради того, чтобы оправдать ожидания родителей и общества, для того чтобы получить знания, которые понадобятся в будущем. Туда входит, например, такое высказывание: «Без успешной учебы и хорошего образования трудно рассчитывать на подходящую работу в будущем». Фактор 4 можно обозначить как ориентацию на группу. Пример высказывания: «Мне нравятся те уроки, где есть возможность работать в группе, обсуждать с одноклассниками учебный материал».

В группе девушек (10—11-е классы), как и ранее, выделено 4 фактора, которые описывали 39% дисперсии. Фактор 1 мотивации также можно обозначить как аффилиацию (одобрение родителей). Например: «Я стараюсь хорошо учиться, чтобы радовать родителей своими успехами». Фактор 2 можно обозначить как достижение, опреде-

ляющее ориентацию на успешную учебу: узнавать новое, преодолевать трудности, быть лучше других. Например: «Я люблю братья за сложные задания и преодолевать трудности». Фактор 3 можно обозначить как мотивацию самоопределения (ориентация на будущее). Девушкам в отличие от юношей того же возраста с аналогичной мотивацией уже не так важно одобрение родителей, они учатся для того, чтобы получить необходимые знания для продолжения учебы и престижной работы. Характерно, например, высказывание: «Я уже сейчас задумываюсь о том, в какой вуз я буду поступать и какие знания мне для этого понадобятся». Фактор 4, который можно обозначить как самоутверждение, описывает стремление девушек к тому, чтобы иметь авторитет у одноклассников, а также знать больше других. Например: «Мне хотелось быть лучшей ученицей в классе».

Таким образом, в старшей группе девушек аффилиативные мотивы (одобрение и принятие родителей) и мотивы самоутверждения (статус у ровесников) разделены на два независимых фактора.

Далее с помощью корреляционного анализа проводилось сопоставление результатов ранжирования ценностей с выраженностью выявленных факторов мотивации.

Для группы мальчиков (8—9-й классы) обнаружены следующие значимые ( $p < 0,05$ ) корреляционные взаимосвязи:

1) фактора 1 мотивации аффилиации со значимостью ценности «активная деятельная жизнь» ( $r=0,32$ ), и с уменьшением значимости ценности «творчество» ( $r = -0,36$ );

2) фактора 2 (познавательная мотивация) со значимостью ценности «интересный разговор» ( $r=0,26$ ), и с уменьшением ценности «здоровье» ( $r = -0,33$ ).

В группе юношей (10—11-й классы) обнаружены следующие значимые ( $p < 0,05$ ) корреляции:

1) фактор 1 (мотивация аффилиации) связан со значимостью ценностей «красота природы» ( $r=0,39$ ), «познание» ( $r=0,38$ ), «самосовершенствование в учебе» ( $r=0,39$ ) и с уменьшением ценностей «авторитет» ( $r=-0,43$ );

2) фактор 3 — мотивация самоопределения (ориентация на будущее) — связан со значимостью ценностей «мой авторитет» ( $r=0,34$ ) и «успешная учеба» ( $r=0,32$ ).

В группе девочек (8—9-й классы) обнаружены следующие значимые ( $p < 0,05$ ) корреляции:

1) фактор 2 — познавательная мотивация — связан с уменьшением значимости ценности здоровья ( $r=-0,40$ );

2) фактор 3 — мотивация самоопределения (ориентации на будущее) — связан со значимостью ценности «красота природы и искусства» ( $r=0,28$ ) и с уменьшением значимости ценности «верные и хорошие друзья» ( $r=-0,31$ );

3) фактор 4 — мотивация общения (ориентация на группу) — связан со значимостью ценности «материально-обеспеченная жизнь» ( $r=0,29$ ).

В группе девушек (10—11-й классы) обнаружены следующие значимые ( $p < 0,05$ ) корреляции:

1) фактор 2 — мотивация достижения через познание — связан со значимостью ценностей «красота природы» ( $r=0,55$ ), «познание» ( $r=0,34$ ), «успешная учеба» ( $r=0,38$ ), «самосовершенствование в учебе» ( $r=0,29$ ), но при этом с уменьшением значимости ценности «уверенность в себе» ( $r=-0,30$ );

2) фактор 3 — мотивация самоопределения — связан со значимостью ценностей «глубокие и прочные знания» ( $r=0,31$ ), «признание в коллективе» ( $r=0,29$ ), но при этом с уменьшением роли ценностей «свобода» ( $r=-0,33$ ) и «творчество» ( $r=-0,32$ );

3) фактор 4 — мотивация самоутверждения — связан со значимостью ценностей «признание в коллективе» ( $r=0,33$ ), «быть лучше остальных» ( $r=0,27$ ) и с уменьшением значимости ценности «интересный разговор» ( $r=-0,31$ ).

## Обсуждение

Как следует из полученных результатов, половая и возрастная специфика затрагивает одновременно и мотивацию, и систему ценностей, а также взаимосвязи между ними.

Так, в результате факторного анализа высказываний-мотивировок у девочек всех

возрастов была выделена мотивация аффилиации (одобрение, признание), а также мотивация самоутверждения и стремление к превосходству. Потребность в признании проявляется в стремлении к взаимопониманию с другими, к уважению и интересу с их стороны. Потребность в самоутверждении проявляется в желании заметно отличаться от других, привлекать к себе особое внимание [2]. Содержательно у девочек младшей группы в одном типе аффилиативной мотивации наряду с уважением и признанием включен и мотив самоутверждения. У мальчиков в отличие от девочек в мотивации аффилиации преобладает мотив признания и одобрения родителей и учителей. А у девушек старшей группы собственно аффилиативные мотивы (одобрение и принятие родителей) и мотивы самоутверждения (статус у ровесников) разделены на два независимых фактора. Результаты ранжирования ценностей показывают, что мотивация самоутверждения у них связана с увеличением значимости ценностей «признание в коллективе» и «быть лучше остальных». Таким образом, у девушек при взрослении усиливается потребность в превосходстве среди сверстников.

У юношей при взрослении мотивация самоутверждения усиливается стремлением почувствовать собственную значимость (доказать себе свою состоятельность) через успешную учебу. В предшествующем нашем исследовании [4] также показано, что для мальчиков успешная учеба является средством повышения собственного самоуважения, уверенности в себе, а также получения признания со стороны ближайшего окружения. При этом в литературе отмечается, что у юношей довольно часто отношение к учебе обусловлено внешней мотивацией (занять определенное положение, заслужить одобрение и уважение) [10]. У старших мальчиков ценности красоты, познания и самосовершенствования в учебе согласуются с мотивацией принятия и одобрения, т. е. имеют аффилиативный смысл. Таким образом, для них эти ценности связаны с возможностью получить признание и через самосовершенствование в учебе доказать свою состоятельность. В то же время можно предположить, что у них со-

отношение мотивации и ценностей не всегда согласовано. Это можно объяснить разными социальными требованиями (установками и стереотипами) к мальчикам и девочкам, спецификой обратной связи, которую они получают от взрослых. В работе [9] обнаружено, что юноши в меньшей степени, чем девушки, удовлетворены своими взаимоотношениями с родителями. Как показало исследование [6], мальчики более чувствительны к воздействию дисгармоничного стиля воспитания в семье. Зарубежные исследования полоролевых стереотипов также показывают, что различные ожидания учителей, родительские ожидания влияют на самовосприятие ребенка [1; 11]. В то же время у юношей статусные ценности (авторитет) и ценности успешной учебы согласуются с мотивацией самоопределения, т. е. имеют смысл ориентации на будущее.

Девушки с мотивацией достижения и самоопределения предпочитают большей частью ценности, связанные с успешной учебой, признанием и превосходством. Для них все большую значимость в учебной деятельности приобретает ориентация на самореализацию (социальная и профессиональная успешность во взрослой жизни). Мотивация и ценности в этом случае вполне согласованы. В исследовании [10] показано, что девушки чаще, чем юноши, рассматривают учебную деятельность как важный фактор, определяющий профессиональную и социальную успешность. Это свидетельствует о более зрелой мотивации девушек, их опережающем развитии. Таким образом, можно констатировать, что у девушек с возрастом в отличие от мальчиков соотношение мотивации достижения, самоопределения и самоутверждения с соответствующими ценностями становится более согласованным, что свидетельствует о смысловом единстве их мотивационной системы и более зрелом восприятии процесса учения.

### Заключение

Обнаружено, что возрастные изменения мотивации в старшем школьном возрасте имеют выраженную половую специфику.

В группе девушек мотивация достижения в старшем возрасте базируется на познава-



тельной мотивации младшей группы, к которой добавляются мотивы стремления к превосходству, которые в младшем возрасте составляли независимые факторы. Содержание мотивации самоопределения (ориентации на будущее), наблюдаемое у девушек и юношей в старшем возрасте, трансформировалось из аналогичного мотива, который фиксируется уже в младшем возрасте. При этом у девушек в отличие от юношей наблюдается уход части мотивировок, связанных с ожиданием одобрения родителей, в фактор аффилиации. Также в группе девушек аффилиативные мотивы (одобрение и принятие родителей) и мотивы самоутверждения (статус у ровесников) разделяются на два независимых фактора (в отличие от девочек младшего возраста, у которых одобрение, признание и самоутверждение составляли один фактор).

#### Литература

1. Берн Ш. Гендерная психология: Пер. с англ. М.: Прайм-Еврознак, 2004. 320 с.
2. Божович Е.Д. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения: Дидактическое пособие. Воронеж: МОДЭК; Москва: МПСИ, 2000. 192 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2009. 400 с.
4. Вартанова И.И. Психологические особенности мотивации и ценностей старшеклассников разного пола // Психологическая наука и образование. Т. 22. № 3. 2017. С. 63—70. doi: 10.17759/pse.2017220307
5. Вартанова И.И., Юдина А.В. Особенности взаимосвязей учебной мотивации и локуса контроля в гимназии и школе // Аняньевские чтения — 2015: 20—22 октября 2015 г. // Отв. ред. В.М. Аллахвердов. СПб: СПбГУ. Скифия-принт, 2015. С. 159—160.
6. Карabanова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2007. 240 с.

У юношей с мотивацией аффилиации и самоутверждения успешная учеба остается средством для одобрения и самоутверждения, а соотношение мотивации и ценностей не всегда согласовано. У юношей с ориентацией на будущее выявлено наилучшее согласование мотивации и ценностей, однако при сохранении потребности в одобрении родителей. Обнаружено, что юноши в большинстве своем воспринимают процесс учения на уровне самоутверждающе-учебной деятельности, т. е. их ценностно-смысловой вектор развития остается пока на уровне мотивации аффилиации и самоутверждения.

Выявленные закономерности позволяют более дифференцированно и эффективно осуществлять психологическую поддержку воспитательной работы в школе, что обеспечит качество образовательного процесса.

7. Кон И.С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1982. 207 с.
8. Кудинов С.И. Полоролевые аспекты любознательности подростков // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 1. С. 26—36.
9. Самбикина О.С. Детско-родительские отношения как фактор формирования стиля учебной деятельности подростков разного пола // XXXII Мерлинские чтения: Способности. Одаренность. Индивидуальность: материалы всероссийской научно-практической конференции (г. Пермь, 20—21 октября 2017 г.) // Ред. А.А. Фихман. Пермь: ПГГПУ, 2017. С. 150—153.
10. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Динамика мотивационно-целевых трансформаций учебной деятельности у учащихся основной школы // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 3—15.
11. Dweck C S., Bush E.S. Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators // Developmental Psychology. 1978. V. 11. P. 147—156.

## Specifics of the Relationship between Motivation and Values in High School Students of Different Sex and Age

Vartanova I.I.\*,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,

iivart@mail.ru

The paper presents outcomes of a research on sex and age specificity of motivational and value-based attitude to learning in high school students. The study involved schoolchildren of 8—11 grades (aged 14 to 17 years) of two Moscow schools with a traditional learning paradigm. The students' motives were revealed by factor analysis of their answers to 70 statements, in four selected groups of boys and girls separately. A total of 328 people were interviewed, including 94 boys of the younger group (8—9 grades) and 75 boys of the senior group (10—11 grades), 90 girls of the younger group (grades 8-9) and 69 girls of the senior group (10—11 grades). Correlations between the nature of motivation and value orientations were also identified based on the ranking of 12 terminal (according to Rokich) and 10 learning values: common protocols were obtained for 67 boys (8—9 classes) and 53 boys (10—11 classes), 60 girls (8 9 classes) and 59 girls (10—11 classes). As a result, it was revealed that the age-related changes in motivation and its relationship with values at high school age have a pronounced sex-based specificity. For boys, successful learning in the process of growing up remains a means for approval and self-affirmation, and the relationship between motivation and values is not consistent enough. As for girls, the relationship between achievement motivation, self-determination, self-affirmation and corresponding values becomes more consistent as they grow up, which indicates a more mature perception of the process of learning.

**Keywords:** motivation, values, high school students, sex, personality, development.

### References

1. Bern Sh. Gendernaya psikhologiya: Per. s angl. [Gender Psychology]. Moscow: Praym-Evroznak, 2004. 320 p.
2. Bozhovich E.D. Psikhologo-pedagogicheskie problemy razvitiya shkol'nika kak sub'ekta ucheniya: Didakticheskoe posobie [Psycho-pedagogical problems of the development of the student as a subject of teaching: Didactic manual]. Voronezh: MODEK Publ.; Moscow: MPSI Publ., 2000. 192 p.
3. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 400 p.
4. Vartanova I.I. Psychological Features of Motivation and Values in High School Students of Different Sexes. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 3, pp. 63—70. doi: 10.17759/ pse.2017220307 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Vartanova I.I., Judina A.V. Osobennosti vzaimosvyazei uchebnoi motivacii i lokusa kontrolya v gimnazii i shkole [Features of the interrelationships of educational motivation and locus in the gymnasium and school]. In V.M. Allahverdiv (ed.), *Anan'evskie chteniya — 2015 [Ananiev Readings — 2015] (20—22 October 2015 g)*. Saint-Petersburg: SPbGU. Skifiya-print Publ., 2015, pp. 159—160.
6. Karabanova O.A. Psikhologiya semeinykh otnoshenii i osnovy semeinogo konsul'tirovaniya [Family psychology and basics of family counseling]. Moscow: Gardariki Publ., 2007. 240 p.
7. Kon I.S. Psikhologiya starsheklassnika [Psychology of the senior pupil]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1982. 207 p.

### For citation:

Vartanova I.I. Specifics of the Relationship between Motivation and Values in High School Students of Different Sex and Age. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 67—74. doi: 10.17759/ pse.2018230606 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* Vartanova Irine Ivanovna, PhD in Psychology, Senior Researcher, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: iivart@mail.ru

8. Kudinov S.I. Polorolevye aspekty lyuboznatel'nosti podrostkov [Sexual aspects of the curiosity of adolescents]. *Psikhologichesky zhurnal [Psychological journal]*, 1998. Vol. 19, no. 1, pp. 26—36.
9. Sambikina O.S. Detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor formirovaniya stilya uchebnoi deyatel'nosti podrostkov raznogo pola [Child-parent relations as a factor in the formation of the style of educational activity of adolescents of different sexes]. In A.A. Fikhman (ed.), *Tritzhat vtorye Merlinskie chteniya: Sposobnosti. Odarennost'. Individual'nost': materialy vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (Perm, October 20-21, 2017) [Thirty two Merlin readings: Abilities. Giftedness. Individuality: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference]. Perm': Permskii gosudarstvennyi gumanitarno-pedagogicheskii universitet Publ., 2017, pp. 150—153.
10. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. Dinamika motivatsionno-tselevykh transformatsii uchebnoi deyatel'nosti u uchashchikhsya osnovnoi shkoly [Dynamics of motivational-targeted transformation of educational activity of students of basic school]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2015, no. 3, pp. 3—15.
11. Dweck C.S., Bush E.S. Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 1978. Vol. 11, pp. 147—156.

# Возрастные особенности ролевой игры дошкольников в условиях открытой предметной среды

**Рябкова И.А.\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
ibaladinskaya@gmail.com

**Смирнова Е.О.\*\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
smirneo@mail.ru

**Шейна Е.Г.\*\*\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
leshgp@gmail.com

Приводятся данные исследования свободной игры дошкольников в открытой предметной среде. Результаты полученных наблюдений показали разную динамику игровой деятельности в разных возрастных группах (3, 4, 5 и 6 лет). Установлено, что в двух младших группах ролевые переименования наблюдались у трети выборки, причем у подавляющего большинства детей они сопровождались ряженьем и фрагментарными игровыми действиями. После 5 лет число переименований увеличилось — две трети детей называли себя каким-нибудь ролевым именем и почти все играли в роли, многие создавали сложные разветвленные сюжеты. В подготовительной группе наблюдался существенный спад переименований и ряженья (меньше половины детей) по сравнению со старшей группой и практически полное отсутствие игровых действий от имени роли. Перечисляются роли, которые отражают в игре современные дошкольники. Показано, что роль не предшествует игре, а рождается в процессе различных, в том числе опробующих, действий с предметами. Подчеркивается важность исследовательской, манипулятивной активности для возникновения и развития роли. Полифункциональная предметная среда способствует развитию такой активности.

**Ключевые слова:** свободная игра, ролевая игра, дошкольники, полифункциональные материалы, открытая предметная среда.

## Для цитаты:

Рябкова И.А., Смирнова Е.О., Шейна Е.Г. Возрастные особенности ролевой игры дошкольников в условиях открытой предметной среды // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 75—84. doi: 10.17759/pse.2018230607

\* Рябкова Ирина Александровна, старший научный сотрудник отдела психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: ibaladinskaya@gmail.com

\*\* Смирнова Елена Олеговна, доктор психологических наук, начальник отдела психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: smirneo@mail.ru

\*\*\* Шейна Елена Георгиевна, старший научный сотрудник отдела психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: leshgp@gmail.com

Признавая принципиальное значение сюжетно-ролевой игры для развития ребенка, специалисты все чаще констатируют кризис игровой культуры в дошкольном образовании, который негативно отражается на развитии современных детей [2; 5 и др.]. Следует отметить, что, несмотря на повышенный интерес к теме игры [6], наблюдается дефицит конкретных психологических исследований, посвященных игре современных детей. Данная статья частично восполняет этот пробел — в ней представлены особенности ролевой игры детей в условиях открытой предметной среды<sup>1</sup>.

Согласно традиции отечественной психологии, единицей ролевой игры является роль [10]. В концепции Д.Б. Эльконина роль рассматривается целостно, как единство аффективно-мотивационной и операционально-технической стороны деятельности. Наблюдения показывают, что такое единство реализуется далеко не всегда. Иногда дети называют себя новым именем («я — кошка», «я — солдат», «я — принцесса» и пр.), однако новое имя не перерастает в игру, дети ограничиваются отдельными характерными действиями, передающими образ роли («Я — киска: мяу-мяу»). Такой вид игры, в котором образ роли подается вне сюжета и отношений с партнерами, отдельные авторы называют образной игрой [1]. Достаточно часто игра реализуется в изменении внешнего вида играющего — дети наносят на лицо грим, наряжаются, украшают себя. Ряженье также не всегда включается в контекст игровых действий. Наконец, встречаются ситуации, в которых ребенок выполняет игровые действия (лечит кукол, крутит руль, готовит обед и пр.), не называя себя ролевыми именами и не преображая себя (первый уровень игры по Д.Б. Эльконину — роль в действии).

Можно предположить, что игровая роль не возникает в своем полном составе — образ, действия и изменение внешности могут существовать относительно независимо друг от друга. Более того, характер игры дошкольника и, в частности, особенности принятия роли зависят от окружающей предметной среды, т. е. игрушек и игровых материалов. Сюжетную игрушку можно понимать как свернутый сценарий игры — она задает направление, тему игры, а также спектр дополнительных к игрушке ролей и имплицитно связанных с ними действий. Поэтому исследование игры среди сюжетных игрушек затрудняет интерпретацию детской игры — ее мотива, лежащих в ее основе переживаний, сложности игровых действий и т. п. В такой ситуации чрезвычайно трудно обнаружить игровую инициативу дошкольника. Можно проследить выбор ребенка, который, конечно, тоже свидетельствует о направленности мотива, однако моменты зарождения игрового замысла остаются в значительной степени «внешними» — обусловленными привлекательностью или просто наличием сюжетных игрушек. Когда ребенок разыгрывает какие-то действия с такими материалами, судить, насколько они соответствуют его способности создавать игровой замысел, довольно затруднительно.

В этой связи явным преимуществом обладают неопределенные, «открытые»<sup>2</sup>, или полифункциональные, материалы, не привязанные к конкретному персонажу. Само слово «полифункциональные» говорит о том, что предмет допускает множество культурных функций. В контексте сюжетно-ролевой игры множественность функций связана с тем, что один и тот же предмет может использоваться по-разному, как разный тип игрушек. Напри-

<sup>1</sup> Данная статья входит в цикл статей, посвященных исследованию свободной игры дошкольников в разных предметных средах [3; 4; 7; 8].

<sup>2</sup> Открытые материалы — термин, введенный Центром психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек МГППУ. Этот термин отражает степень вариативности потенциальных действий с игрушкой. Например, предполагается, что если у куклы плачущее выражение лица, то представить ее смеющейся сложно. В то же время спокойное, нейтральное выражение лица у куклы позволяет наделять ее разными состояниями. Подробнее об открытости материалов можно посмотреть в статье «Психолого-педагогическая экспертиза игрушек в Московском городском центре МГППУ» [9].

## Методика исследования

мер, палку дети могут использовать как куклу, как предмет оперирования (градусник, ложку и пр.), как маркер пространства (мостик, забор и пр.), как маркер роли (рог, нос и пр.). То есть полифункциональные материалы — это любые предметы, не носящие характер сюжетной игрушки, позволяющие интерпретировать предмет по-разному в контексте сюжетно-ролевой игры. Традиционными полифункциональными материалами являются природные: палки, листья, камни, шишки, ракушки и пр. Культурные предметы тоже могут быть полифункциональными: ткани, бумага, ленты, коробки и другие подобные предметы могут использоваться в различных целях, поскольку их функции очень разнообразны. Кроме того, сюда относятся и игрушки, не предназначенные для сюжетной игры, — стаканчики-вкладыши, кубики, шарики и др.

Предположительно **полифункциональные материалы оказываются чувствительными к потребностям и мотивам играющего, т. е. к творческому — самостоятельно иницилируемому — процессу создания игры.** Некоторые исследования показывают, что по крайней мере старшие дошкольники показывают более богатую, эмоционально насыщенную и творческую игру именно в среде с открытыми материалами [11; 12]. Данный материал не предлагает каких-либо готовых сюжетов и ролей и, соответственно, побуждает к поиску и созданию собственных замыслов, отражающих возможность выражения собственных переживаний и отношений [3]. Игра с неоформленным материалом позволяет обнаружить инициативу дошкольника. Во-первых, стремится ли он создавать мнимую ситуацию вообще, т. е. интересна ли ему такая форма активности или он предпочитает заниматься чем-то другим. Во-вторых, как именно создает ребенок мнимую ситуацию: какие роли звучат в самостоятельной игре ребенка, какими действиями сопровождаются, как возникает роль и как она развивается.

С целью ответов на эти вопросы было проведено исследование свободной игры дошкольников в среде, наполненной полифункциональными материалами.

Исследование представляло собой неструктурированное наблюдение за свободной игрой детей в среде с полифункциональными материалами. Полифункциональные материалы включали большой список предметов, подобранных таким образом, чтобы с их помощью можно было создать необходимый для игры предмет. Сюда вошли ткани, ленты и тесемки, коробки разных размеров, фактур, цветов, природные материалы, прищепки, бумага и многое другое.

В комнату приглашались 2—4 ребенка, которым взрослый предлагал поиграть, пока он будет занят своими делами. После этого экспериментатор наблюдал за игрой детей, реагируя на прямые вопросы и обращения детей. Длительность наблюдения за одной подгруппой детей составляла 30 минут.

Принятие роли в нашей работе рассматривалось как трехсоставный процесс [4]:

- ролевое переименование;
- игровые действия от имени роли;
- изменение внешности (ряжение).

За критерий роли принималось наличие переименований («я — котенок», «давай я — разбойник?», «я буду мамой» и пр.). В анализ были включены только игры тех детей, в которых присутствовали ролевые переименования.

В этих играх наряду с количеством и содержанием переименований подсчитывалось количество детей с игровыми действиями и изменением внешности.

Таким образом, при обработке данных анализировались:

- количество переименований и их содержание;
- наличие и сложность игровых действий (от фрагментарных действий до разветвленных сюжетных игр);
- наличие и качество ряжения (обозначение роли какой-то деталью или создание костюма облачения в него) [7].

Игры остальных детей, не включавшие ролевых переименований, не рассматривались.

В исследовании принимали участие дошкольники трех московских детских садов общеразвивающего вида от 3 до 7 лет включительно (всего 77 человек), 35 мальчиков и 42 девочки.

### Результаты исследования

В центре интересов авторов находятся особенности ролевой игры, поэтому, несмотря на значительное число играющих детей, анализировались игры только тех дошкольников, которые называли себя ролевым именем. Детей, переименовавших себя, в нашей выборке оказалось 37 (т. е. около 50%). Рассмотрим возрастные особенности ролевых замещений, проиллюстрировав их конкретными примерами детских игр с открытыми материалами.

#### Младшая и средняя группы (3—4 года)<sup>3</sup>

В исследовании приняли участие 32 ребенка 3—4 лет. Ролевые переименования были зафиксированы у 11 детей (34%). Почти все эти роли возникли в результате исследования материалов, свободного манипулирования ими, при этом игровые действия осуществляли подавляющее большинство детей с переименованиями (около 80%). Иногда игра как будто не могла начаться, ролевое имя звучало в неформальной активности. Приведем пример такой возникшей ролевой идеи, не нашедшей подходящей формы для выражения.

*Алина и Ксюша* занимались предметной деятельностью, рассматривали материалы. Иногда Алина спрашивала, не прекращая своих занятий: «Давай в Бабок Ежек?» (несколько раз), но и сама не стремилась реализовать эту идею, и другие дети ее не поддерживали. Через некоторое время Алина нашла синюю жатую ткань: «О! А это что?.. Давай это будут волны?» — девочки стали раскачивать ткань, имитируя движение волн. Обнаружили другие ткани и разбрасывали их по всей комнате, подбрасывали вверх. Алина: «Я буду приведение». — Накрылась полупрозрачной тканью. — «У-у-у!.. Смори, — обращаясь к экспериментатору. — Я — приведение». После этого фрагмента снова стала заниматься предметной деятельностью и рассматриванием материалов. Ксюша нашла полупрозрачный желтый платок с цветами и сказала: «Сейчас будем Егора украшать». По-

сле этого активность детей стала развиваться в новом направлении: девочки, будучи в тканях, говорили «страшными» голосами и гонялись за Егором, пытаясь накинуть на него ткань (поймать). При этом они хохотали, а Егора называли «Миледи». Это продолжалось до конца наблюдения. На вопрос, кто такая Миледи, Алина ответила: «Леди — это жена по имени. Егор — наша жена».

В этом эпизоде интересно то, что идея Алины играть в Бабок Ежек не находила поддержки не только у детей, но и у нее самой — это было «пустое» предложение, которое она не стремилась реализовать. Другой характер носила идея с ролью привидения. Во-первых, эта роль возникла в результате баловства — дети просто раскидывали ткани по комнате. Легкие воздушные ткани плавно опускались, вызывали определенные ассоциации, некоторые ткани падали на детей, задевали их. Во-вторых, Алина «открыла» возможность прятаться под тканью, и эта идея уже своей неожиданностью придала игре эмоциональный заряд, как и затея Ксюши украшать Егора. В-третьих, активность продолжалась, своеобразно объединив обе идеи (быть привидением и украшать Егора), что придало ей шуточный тон. При этом роль привидения ушла в фон — внешне девочки похожи на привидения, но не называют себя так, а их действия носят неоднозначный характер. Возможно, будь у детей больше времени, отдельное неформальное действие могло бы оформиться в более-менее сложную игру (например, с правилом или сюжетную).

В других случаях роль служила ориентиром для деятельности детей, однако ни у кого не перешла уровень фрагментарных действий.

*Ростислав и Миша* каждый в отдельности занимались предметной деятельностью, рассматривали материалы. Ростислав нашел длинную гирлянду бус (елочное украшение), помещал ее в стаканчики, коробки, ходил с ней, возил по ковру и т. п., затем обратился к Мише: «Цепляйся, будешь собачкой». Миша

<sup>3</sup> Мы объединили эти две группы детей, так как они схожи по особенностям игры — сложности действий и изменений внешности.

### Старшая группа (5 лет)

взял «поводок», и они так ходили по комнате. Прервались на исследование материалов и снова ходили. Миша, обращаясь к экспериментатору: «Смотри, я — собачка!»

В этой игре Миша принял предложенную Ростиславом роль, которая выражалась в единственном действии — ходить на поводке. Игра не развивалась, но фрагментарное действие повторялось, следовательно, чем-то привлекало мальчиков. Поводок служил ролевым маркером для Миши, можно сказать, что роль для него в том и выражалась, чтобы быть на поводке и ходить за Ростиславом. В этом взаимодействии прослеживается известная мысль, что роль заключает в себе правило (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), и Миша вполне ответственно это правило выполнял, т. е. играл роль так, как он ее понимал.

*Аня и Полина* занимались предметной деятельностью, рассматривали материалы. Аня периодически придумывала игровые замещения, например сделала из деревянных дуг тоннель: «Чух-чух-чух! Паровоз едет в тоннеле». Затем девочки обнаружили ткани и стали делать из них наряды. Аня: «Как принцесса я!», спустя некоторое время стала танцевать и петь: «А я — красивая принцесса!» Полина, тоже в «платье», стала повторять за Аней. Большую часть времени девочки занимались материалами, не снимая сделанных нарядов, но иногда снова начинали танцевать и петь.

Здесь тоже роль выражалась в повторяемых фрагментарных действиях — танце и пении. Сделанные наряды были очень важны для девочек (они не снимали их до конца наблюдения), как было важно и повторять иногда: «Я — принцесса». Называние своего ролевого имени помогает девочкам не только удерживать придуманный образ, но и воплощать его в конкретных действиях, т. е. роль, безусловно, организует их поведение, а значит, выступает мотивом игры.

Таким образом, ролевой мотив в игре детей 3—4 лет встречается у трети выборки, у подавляющего большинства детей сопровождается игровыми действиями и изменением внешности. При этом игры носят фрагментарный характер (т. е. отдельные повторяющиеся действия) и тесно связаны с ряженьем.

Всего было обследовано 25 детей. В этой возрастной группе кардинально меняется число детей с ролевыми переименованиями: они встречаются у 17 детей (70%) и почти всегда сопровождаются игровыми действиями (95%) и ряженьем (75%).

В старшей группе количество ролевых имен значительно превышает количество детей с переименованиями. Это связано с тем, что многие дети (65%) озвучивают множество ролей в течение одной игры. Например, ребенок может озвучивать роли как будто в поисках той, которую хочется сейчас сыграть. Иногда дети как будто ищут наиболее подходящую роль под желаемое действие (хотя «воевать» и называют то одну, то другую роль, подходящую под это действие). Еще один вариант — объединение разных ролей в одной игре, позволяющих взаимодействовать с другими детьми (Бэтмен дерется с врагом, король живет с королевой, общая роль: Бэтмен-король — ребенок сам называет себя так, сознательно объединяя разные роли таким образом).

В любом случае множественность роли выступает характерной особенностью переименований старших дошкольников. Можно было предположить, что множественность роли сопровождается фрагментарной, недооформленной игрой, ведь традиционно считается, что развитую игру сопровождает устойчивая роль. Однако анализ показывает, что дети, создающие сложные игровые сюжеты, озвучивают несколько ролей в процессе игры. Следовательно, можно предположить, что множественность ролей положительно связана с уровнем развития игровой деятельности.

Приведем пример того, как возникает и развивается роль в старшей группе.

*Аня, Илья и Даша* исследуют материал, занимаются предметной деятельностью, поддерживают внеситуативно-личностное общение друг с другом и со взрослым, при этом иногда совершают отдельные игровые замещения. Например, Аня нашла ракушку: «Это как сумочка, только без ручки». Илья с деревянными дугами: «Послушайте, это я, папа, это ты, Аня, мама, это ты, Даша, ребенок».



Даша приставила те же дуги к ушам: «Смотрите, я — мишка». И т. п. Даша прикладывает по-разному кружево к телу и спрашивает, на что похоже, а Илья отвечает: «как бандит», «как бабушка», «как будто черный кулак у тебя», «как будто ты болеешь», «как будто бабушка», «на крещение» и т. п. Даша нашла ленты, повязала одну на рот: «Я — ковбой», снова стала заниматься чем-то другим. Через несколько минут Даша предложила всем поиграть в ковбоев. Илья: «Я буду лошадкой» — цокает языком. Аня: «А я буду принцессой, меня связали все». Илья: «А я буду отважным стрелком, и я обрезал веревку: тж-тж!» Даша: «Нет, ты еще на башню должен забраться... Я лучше буду лошадкой». — Скачет. Илья «забирается на башню», «разрезает веревку» и «срывает повязку со рта» у Ани: «Рот открыл еще». Затем Аня превращается в Винкс: «Я — Винкс». — Летает. Илья: «К вам драконы летят. Тж-тж!» — Стреляет. — «Девочки, смотрите, к нам драконы летят! Помогите!» Аня: «Остался еще один маленький». Время наблюдения закончилось.

Из этого протокола видно, что роли возникли в результате свободного манипулирования материалом, предварялись пробами, идеями, отдельными действиями.

В некоторых случаях игра успевала развиваться в еще более сложный сюжет. Так, мальчики создали очень сложную игру в бандитов, где кроме привычных преступлений, арестов, тюрьмы были также ранения, убийства и самоубийства, отпевание в церкви и пышные похороны. Роли в этих играх также возникли не сразу, им предшествовали исследование материалов, отдельные игровые замещения и озвученные идеи, которые постепенно связывались в цельный совместный сюжет.

Таким образом, ролевой мотив в игре старших дошкольников встречается очень часто, почти всегда поддерживается игровыми действиями и ряженьем. Многие игры носят сложный сюжетный характер, причем ролевое замещение возникает и развивается постепенно, предваряется длительным этапом исследовательской и других видов активности, отдельными игровыми замещениями. Неко-

торые замещения в большей степени влияют на возникающий сюжет, другие — в меньшей, но при условии достаточного количества времени можно наблюдать объединение разных идей и творческое развитие игры. Следовательно, наше исследование подтверждает приведенные выше данные разных авторов о том, что в старшем дошкольном возрасте можно наблюдать творческую, развитую игру с открытыми материалами.

### Подготовительная группа (6 лет)

В этой группе обследовано 20 детей. Ролевые переименования в подготовительной группе встречаются реже, чем в старшей, — только у 45% детей — и у многих сопровождаются ряженьем (около 70%). Однако игровые действия совсем не встречались в этом возрасте, большее, что делали дети в связи с переименованиями, — демонстрировали сверстникам свою ролевую идею: например, приставляет дуги к голове и говорит: «Смотри, я — Мишка».

Возможно, такой результат связан с потерей непосредственности дошкольников: отсутствие игрушек и костюмов, неопределенные материалы, отстраненный взрослый, небольшое время для освоения пространства (30 минут) являются недостаточно безопасными для развития игры детей этого возраста. В таком случае ряжение является более подходящим способом вхождения в роль — многие дети 6—7 лет способны фантазировать в процессе продуктивной деятельности, в том числе создавая ролевой костюм.

Таким образом, в нашем исследовании ролевой мотив в игре подготовительной группы присутствует, но выражается в основном в форме переименований и изменений внешности, в то время как действенная сторона роли игнорируется.

### Обсуждение результатов

Полученный материал можно обсуждать с точки зрения, во-первых, процесса зарождения ролевого замысла, во-вторых, содержания игровых ролей (т. е. разнообразия ролевых образов) и, в-третьих, особенностей их воплощения.

В нашем исследовании в разных возрастных группах выявлены следующие особенности игровых ролей. В течение 30 минут в младших возрастных группах можно наблюдать переименования у трети выборки, причем у подавляющего большинства детей переименования сопровождаются ряженым и фрагментарными действиями (феи «летают», собачка «ходит на поводке» и пр.).

После 5 лет резко возрастает число переименований — две трети детей называют себя каким-нибудь ролевым именем и почти все играют в роли. Большинство детей изменяет внешность, однако эти изменения несут характер легких динамичных обозначений: бусы, значки, браслеты и пр., причем как у мальчиков, так и у девочек. Игровые действия в играх детей старшей группы имеют сложный, разветвленный характер.

В подготовительной группе можно наблюдать существенный спад переименований (меньше половины детей) и ряженья и практически полное отсутствие игровых действий от имени роли. Как уже было сказано, возможно, такой результат связан с потерей непосредственности дошкольников. В таком случае ряжение является более подходящим способом вхождения в роль — многие дети 6—7 лет способны фантазировать в процессе продуктивной деятельности, в том числе создавая ролевой костюм.

Поскольку в использованной экспериментальной ситуации ни взрослый, ни игровой материал не подсказывали никаких ролевых образов или сюжетов, озвученные дошколь-

никами роли можно считать продуктом их воображения, отражающим их опыт и внутренний мир.

В таблице представлены все ролевые переименования, присутствующие в наших наблюдениях.

Можно видеть, что содержание ролей и образный ряд, которые отражают в игре современные дошкольники, отличаются большой вариативностью. Прежде всего можно заметить, что среди озвученных ролей практически нет профессий взрослых (за исключением роли продавца, модельера и его помощника в подготовительной группе). Семейные роли также представлены слабо (роль бабушки). Зато в большом количестве встречаются роли героев и преступников, что говорит о высоком интересе детей к игровым мотивам нападения и защиты [8].

Чрезвычайно интересной и важной для развития сложной сюжетно-ролевой игры оказалась множественность ролей. Игровой образ может совмещать несколько ролей: Бэтмен-король, Спайдермен-щенок, Принцесса-дочка, Королева-мама и пр. Наблюдения показали, что чем больше ролей озвучивает ребенок, тем более сложные ролевые действия он осуществляет. Анализ содержания игр наглядно показывает суть этой связи: множественность роли расширяет число взаимодействий, вовлекая в один сюжет большее количество участников, увеличивает спектр возможных ролевых действий, наполняя игру богатым содержанием. Скрытые в ролевом имени отношения и действия, очевидные для взрослого, должны быть

Таблица

Ролевые переименования в разных возрастных группах

Младшая и средняя группы	Старшая группа	Подготовительная группа
Собачка, Баба Ежка, Привидение, Ниндзя, Балерина, Принцесса	Бандит, Преступник, Хулиган, Зомби, Клеточное Чудовище, Суперниндзя, Суперпауки, Супергрязь, Супергерой, Бэтмен, Бэтмен-король, Герой, Спайдермен-щенок, Человек-паук, Военный, Винкс, Фея, Ковбой, Лошадь (Лошадка), Полицейский, Отважный Стрелок, Принцесса, Принцесса-дочка, Русалка, Рыбка, Золотая Рыбка, Пойманный Зверь, Тигренок, Король, Королева, Королева-мама, Мишка, Улитка, Черепаха (Маленькая Черепаха), Кузнечик, Свинья, Рыцарь, Директор	Баба Ежка, Невеста, Король, разные Королевы (солнечная, лунная и др.), Продавец, Модельеры, Помощница Модельера, Бабушка

проявлены в слове — названы — для ребенка. Обозначенные словом отношения позволяют ребенку ориентироваться на них и воплощать их действенно. Так, для многих детей «пират» только дерется, в то время как образный ряд «пират — рыбак — моряк — муж» обнаруживает дополнительные игровые возможности, создает глубину в игре, делает роль объемной, наполненной различными переживаниями, что позволяет развивать сюжет в разных направлениях.

В этой связи необходимо поставить вопрос о смысле понятия «устойчивость роли». Можно ли считать, что ребенок «теряет» роль, если она трансформируется по ходу игры? В живой игре дети очень спонтанны, и ригидное стремление во что бы то ни стало играть определенную роль не всегда способствует игре ребенка и его отношениям с другими детьми. Полученный феномен множественности ролевых

переименований позволяет проблематизировать понятия «устойчивость роли» и «целенаправленность» игры, которые принято считать характеристиками развитой игры.

Результаты полученных наблюдений показали, что роль не предшествует игре, а рождается в процессе действий с предметами. Процесс манипуляций с предметным материалом рождает ту или иную ассоциацию с какими-либо ролевыми образами, которые согласуются с интересами и представлениями ребенка. Здесь важно подчеркнуть этап активного поиска, который позволяет найти и осознать актуальное переживание. Игра, как любая деятельность, начинается с потребности, которая должна найти выражение в мотиве. Самостоятельный поиск игровой темы в открытой среде приводит к тому, что ребенок осознает свой опыт, свою настоящую потребность и облекает ее в ролевую форму.

#### Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-013-01226.

#### Литература

1. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология игры (культурно-исторический подход). М.: Левь, 2017. 331 с.
2. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников. Учебное пособие. М.: Издательство Мозаика-Синтез, 2013. [Электронный ресурс] // URL: <https://profilib.net/chtenie/150827/elena-kravtsova-psikhologiya-i-pedagogika-obucheniya-doshkolnikov-uchebnoe-posobie.php> (дата обращения: 08.05.2018).
3. Рябкова И.А. Построение игрового замысла в свободной игре дошкольников // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 28—37.
4. Рябкова И.А. Особенности ролевого замещения в игре дошкольников с разными материалами // Психолого-педагогические исследования. 2018. № 3. С. 12—19.
5. Смирнова Е.О., Гударёва О.В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. № 2. С. 76—86.
6. Смирнова Е.О., Собкин В.С. Исследования игры: трудности и возможности // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 3. С. 83—86. doi: 10.17759/chp.2017130310
7. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Ролевое замещение в разных предметных средах // Вопросы психологии. 2018. № 1. С. 12—20.
8. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Содержание ролевых игр современных дошкольников // Вопросы психологии. 2018. № 2. С. 41—52.
9. Смирнова Е.О. Психолого-педагогическая экспертиза игрушек в Московском городском центре МГППУ // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 5—12.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 300 с.
11. Fein G. Pretend Play in Childhood: An Integrative Review // Child Development. 1981. Vol. 52. № 4. P. 1095—1118.
12. Trawick-Smith J., Russell H., Swaminathan S. Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children [Electronic resource] // Early Child Development and Care. 2011. Vol. 181. №7. P. 909—927. doi:10.1080/03004430.2010.503892 (дата обращения 13.07.2018)

## Age Specifics of Preschoolers' Role Play in Open Object Environment

**Ryabkova I.A.\***,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
ibaladinskaya@gmail.com*

**Smirnova E.O.\*\***,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
smirneo@mail.ru*

**Sheina E.G.\*\*\***,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
leshgp@gmail.com*

This paper is devoted to the research of preschoolers' free play in an open object environment. The results of observations showed different dynamics of play activity in different age groups (3, 4, 5 and 6 years). In the two younger groups, role renaming was observed in a third of the sample, and in the majority of children it was accompanied by certain changes in the appearance and by fragmentary play actions. Beyond 5 years the frequency of renaming increased — two-thirds of children called themselves a role name and almost all played roles. Many children created complex plots with a lot of branching. In the oldest group there was a significant decline in renaming and changing of the appearance (less than half of the children) as compared to the 5-year-olds, and almost complete absence of role play actions. This paper lists the roles that modern preschoolers reproduce in their play. The study shows that the role does not precede the play, but is born in the process of various actions, including exploratory and trialing actions, with objects. The importance of exploratory, manipulative activity for the emergence and development of the role is underlined. An open object environment promotes the development of such activity.

**Keywords:** free play, role play, preschoolers, multifunctional materials, open environment.

### Funding

This work was supported by grant RFBR № 18-013-01226.

### References

1. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. *Psikhologiya igry (kul'turno-istoricheskii podkhod)* [Psychology of play (a cultural-historical approach)]. Moscow: Lev, 2017. 331 p.
2. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. *Psikhologiya i pedagogika obucheniya doshkol'nikov*. Uchebnoe

posobie. [Elektronnyi resurs] [Psychology and pedagogy of learning of preschoolers]. Moscow: Publ. Mozaika-Sintez, 2013. Available at: <https://profilib.net/chtenie/150827/elena-kravtsova-psikhologiya-i-pedagogika-obucheniya-doshkolnikov-uchebnoe-posobie.php> (Accessed: 08.05.2018).

### For citation:

Ryabkova I.A., Smirnova E.O., Sheina E.G. Age Specifics of Preschoolers' Role Play in Open Object Environment. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 75—84. doi: 10.17759/pse.2018230607 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* *Ryabkova Irina Aleksandrovna*, Senior Research Fellow, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: [ibaladinskaya@gmail.com](mailto:ibaladinskaya@gmail.com)

\*\* *Smirnova Elena Olegovna*, Head of the Department of Psychological Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: [smirneo@mail.ru](mailto:smirneo@mail.ru)

\*\*\* *Sheina Elena Georgievna*, Senior Research Fellow, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: [leshgp@gmail.com](mailto:leshgp@gmail.com)

3. Ryabkova I.A. Postroenie igrovogo zamysla v svobodnoi igre doshkol'nikov [Constructing a play design in preschoolers' free play]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2016, no. 4, pp. 28—37.
4. Ryabkova I.A. Osobennosti rolevogo zameshcheniya v igre doshkol'nikov s raznymi materialami [The characteristics of role substitution in preschoolers' play with different materials]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018, no. 3, pp. 12—19. doi: 10.17759/psyedu.2018100302 (In Russ., abstr. in Engl.)
5. Smirnova E.O., Gudareva O.V. Sostoyanie igrovoi deyatel'nosti sovremennykh doshkol'nikov [The state of play of modern preschoolers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2005, no. 2, pp. 76—86. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Smirnova E.O., Sobkin V.S. Issledovaniya igry: trudnosti i vozmozhnosti [Researching Play: Challenges and Opportunities. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2017, no. 3, pp. 83—86. doi:10.17759/chp.2017130310.
7. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Rolevoe zameshchenie v raznykh predmetnykh sredakh [Characteristics of perception by preschoolers of the play in various playing environments]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2018, no. 1, pp. 12—20.
8. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Soderzhanie rolevykh igr sovremennykh doshkol'nikov [The content of modern preschoolers' role play]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2018, no. 2, pp. 41—52.
9. Smirnova E.O. Psikhologo-pedagogicheskaya ekspertiza igrushek v Moskovskom gorodskom tsentre MGPPU [Psychological and educational evaluation of toys in Moscow City Center of MSUPE]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 2, pp. 5—12. (In Russ., abstr. in Engl.)
10. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of play]. Moscow. Pedagogika, 1978. 300 p.
11. Fein G. Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development*, 1981. Vol. 52, no. 4, pp. 1095—1118.
12. Trawick-Smith J., Russell H., Swaminathan S. Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children [Electronic resource]. *Early Child Development and Care*, 2011. Vol. 181, no. 7, pp. 909—927. doi:10.1080/03004430.2010.503892 (Accessed: 13.07.2018).

# Связь характеристик образовательной среды детского сада и уровня развития регуляторных функций дошкольников

**Белолуцкая А.К.\***,

ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия,  
anabel@eurekanet.ru

**Веракса А.Н.\*\***,

ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия,  
veraksa@yandex.ru

**Алмазова О.В.\*\*\***,

ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия,  
almaz.arg@gmail.com

**Бухаленкова Д.А.\*\*\*\***,

ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия,  
d.bukhalenkova@inbox.ru

**Гаврилова М.Н.\*\*\*\*\***,

ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия,  
margaret.martynenko@gmail.com

**Шиян И.Б.\*\*\*\*\***,

ГАОУ ВО МГППУ Москва, Россия,  
igor.bogdanovich@gmail.com

## Для цитаты:

Белолуцкая А.К., Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н., Шиян И.Б. Связь характеристик образовательной среды детского сада и уровня развития регуляторных функций дошкольников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 85—96. doi: 10.17759/pse.2018230608

\* Белолуцкая Анастасия Кирилловна, кандидат психологических наук, доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВПО МГУ), Москва, Россия. E-mail: anabel@eurekanet.ru

\*\* Веракса Александр Николаевич, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики, МГУ имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВПО МГУ), Москва, Россия. E-mail: veraksa@yandex.ru

\*\*\* Алмазова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВПО МГУ), Москва, Россия. E-mail: almaz.arg@gmail.com

\*\*\*\* Бухаленкова Дарья Алексеевна, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики МГУ имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВПО МГУ), Москва, Россия. E-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

\*\*\*\*\* Гаврилова Маргарита Николаевна, аспирант факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВПО МГУ), Москва, Россия. E-mail: margaret.martynenko@gmail.com

\*\*\*\*\* Шиян Игорь Богданович, кандидат психологических наук, доцент, ГАОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: igor.bogdanovich@gmail.com

Приводятся данные эмпирического исследования взаимосвязи уровня развития регуляторных функций и качества дошкольного образования. Участники — 31 группа дошкольников г. Москвы (657 детей в возрасте 5—6 лет) В качестве измерительных инструментов были использованы шкалы ECERS-R и батарея NEPSY-II. Выявлен ряд значимых корреляций между такими компонентами регуляторных функций, как вербальная рабочая память, зрительно-пространственная рабочая память, сдерживающий контроль, когнитивная гибкость, и различными средовыми факторами. Делаются выводы о значимости создания в дошкольных группах условий для отдыха и расслабления, развития крупной моторики, а также характера группового взаимодействия для развития регуляторных функций.

**Ключевые слова:** регуляторные функции, качество дошкольного образования, вербальная память, зрительно-пространственная память, сдерживающий контроль, когнитивная гибкость, ECERS-R.

В последние десятилетия внимание исследователей, занимающихся проблемами психологии образования, все чаще обращается к дошкольному возрасту — периоду, в котором закладываются предпосылки дальнейшей успешности человека — как академической, так и социальной [3]. Появившиеся в конце XX в. данные лонгитюдных экспериментов свидетельствуют о том, что различие между детьми, посещавшими детские сады разного уровня качества, сохраняются даже в подростковом возрасте [5; 15; 17]. Именно эти данные способствовали появлению работ, в которых делаются попытки выявить ключевые средовые факторы, влияющие на формирование различных психических функций, а также личностных характеристик дошкольников.

Особое место в этой связи занимают работы, посвященные влиянию образовательной среды на формирование регуляторных функций, уровень развития которых на сегодняшний день считается ключевым фактором хорошей успеваемости и социальной адаптивности будущего школьника [8; 9]. Одной из наиболее значимых с точки зрения понимания развития регуляторных функций дошкольного детства в зарубежной психологии является модель, разработанная А. Мияке и коллегами [14]. Согласно данной модели, нейропсихологической основой для овладения собственным поведением является группа когнитивных навыков, которые обеспечивают целенаправленное решение задач и адаптивное поведение в новых ситуациях. Регуляторные функции состоят из следующих ключевых компонентов: рабочая

память (ребенок запоминает информацию в одном контексте и использует ее в другом), сдерживающий контроль (способность откладывать или подавлять первую импульсивную автоматическую реакцию), когнитивная гибкость (способность менять задачи и средства ее решения) [7; 11; 16]. В нашей работе мы исследовали все три указанных компонента регуляторных функций.

С точки зрения развития регуляции в международных исследованиях, как правило, подчеркивается важность комфортного эмоционально-психологического климата в группе, примат групповой работы над фронтальной, развернутый доброжелательный характер обратной связи от взрослого [8; 16]. Произвести сопоставление дошкольных групп по этим параметрам позволяют принятые в международной практике шкалы оценки качества образования, ключевой из которых является ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) [6]. Этот инструмент доказал свою эффективность в многочисленных международных исследованиях [15; 17], в частности в исследовании EPPSE — известном лонгитюдном исследовании в Великобритании, где по целой совокупности параметров сравнивались дети, посещавшие детские сады разного уровня качества [17].

В России на сегодняшний день проведена апробация шкалы ECERS-R на выборке московских школ, а также оценка качества образования в большинстве субъектов Российской Федерации [4]. Инструмент содержит 43 параметра, объединенных в 7 тематических

разделов, а именно: предметно-пространственная среда, присмотр и уход за детьми, речь и мышление, виды активности, взаимодействие, структурирование программы, родители и персонал. Как правило, в рамках зарубежных исследований в качестве показателя качества среды использовался так называемый средний балл, который представляет собой среднее арифметическое 43 оценок, поставленных экспертом. Недостаток такого подхода заключается в том, что в этом случае невозможно выделить ключевые средовые факторы, которые наиболее значимо связаны с тем или иным типом способностей, что зачастую приводит к тому, что эмпирические данные носят противоречивый характер и не поддаются однозначной интерпретации [12].

Настоящая работа является первым отечественным исследованием, где предпринимается попытка сопоставления психического развития и качества образовательной среды в дошкольном детстве. Новизна исследования заключается в том, что для установления взаимосвязей мы учитывали не средний балл по ECERS, а каждый из 43 параметров.

Предварительный анализ источников [1] дал нам основания для того, чтобы предположить, какие именно факторы среды окажутся наиболее значимо связаны с уровнем развития регуляции. Исследования указывают на то, что важнейшими параметрами являются характер взаимодействия и психологический климат в группе, развитие моторики и наличие сюжетно-ролевой игры [2].

Таким образом, в основу исследования была положена следующая общая гипотеза: уровень развития регуляторных функций дошкольников значимо положительно связан с качеством дошкольного образования в группе детского сада.

Также был сформулирован ряд частных гипотез:

1. Чем лучше в группе обустроены возможности для отдыха и расслабления, тем уровень развития регуляторных функций выше.

2. Чем больше в группе возможностей для развития крупной моторики, тем уровень развития регуляторных функций выше.

3. Чем больше в группе возможностей для развития мелкой моторики, тем уровень развития регуляторных функций выше.

4. Чем больше возможностей для горизонтального взаимодействия (как детей, так и взрослых), тем уровень развития регуляторных функций выше.

5. Чем лучше в группе обустроены возможности для ролевой игры, тем уровень развития регуляторных функций выше.

### **Выборка**

В исследовании участвовала 31 группа дошкольников г. Москвы. Объем выборки составил 657 детей, занимающихся в старших группах (возраст — 5—6 лет).

### **Процедура и методики**

Исследование проводилось в два этапа.

На первом этапе проводилась экспертиза образовательной среды с помощью шкал комплексного оценивания ECERS-R [6]. Отметим, что логика разделов шкал выстроена таким образом, чтобы с ней было удобно работать воспитателям и заведующим детскими садами в рамках процедур оценки качества для принятия управленческих решений. Однако в целях организации исследования необходимо проделать дополнительную работу по выбору показателей из разных разделов таким образом, чтобы они отражали некую крупную значимую характеристику среды, с которой можно пробовать установить взаимосвязь эмпирически. Так, наличие возможности для развития крупной моторики подразумевает как соответствующее оборудование (раздел «Предметно-пространственная среда»), так и присмотр за детьми во время его использования (раздел «Взаимодействие»). Возможности для игры отражаются как в количестве игровых центров (раздел «Предметно-пространственная среда»), так и наличии соответствующих пунктов в распорядке дня (раздел «Структурирование программы»). Ниже в табл. 1 представлены перечни выбранных нами показателей, через которые отражаются те характеристики среды, с которыми мы гипотетически предполагали обнаружить взаимосвязь с уровнем развития регуляции.



Таблица 1

**Предполагаемые взаимосвязи между характеристиками среды и уровнем развития регуляторных функций**

Характеристика среды	Показатели шкалы ECERS-R, в которых отражается характеристика среды	Комментарий. Более высокие баллы по указанным параметрам эксперт присваивает, если:
Возможности для отдыха и расслабления	1.3. Предметы для отдыха и комфорта 1.5. Места для уединения 1.6. Связанное с детьми оформление пространства 2.2. Прием пищи/перекусы 2.3 Сон/отдых 2.6. Безопасность 4.3. Музыка/движение 4.5. Песок/вода	— в группе есть несколько предметов мягкой мебели, которые объединены в уютные уголки, а также есть мягкие игрушки; — оборудованы места, где ребенок может побыть один и ему никто не будет мешать; — во время еды поддерживается непринужденная атмосфера, воспитатель разговаривает с детьми на интересные их темы; — во время засыпания детям помогают расслабиться, дружелюбно общаются, разрешают играть в тихие игры, если не хочется спать; — детям доступно много приспособлений для занятий музыкой в течение дня в помещении группы, с детьми поют и танцуют в текущей деятельности, а не только на специальных занятиях; — у детей есть возможность играть с песком и водой в течение значительной части дня.
Наличие возможностей для развития крупной моторики	1.7. Пространство для игр, развивающих крупную моторику 1.8. Оборудование для развития крупной моторики 5.1. Присмотр за деятельностью по развитию крупной моторики	— возможности для развития крупной моторики есть как на улице, так и внутри помещения; — обеспечена возможность для разных видов деятельности (прыжки, висы, качание, бег и проч.).
Наличие возможностей для развития мелкой моторики	4.1. Мелкая моторика	— в течение значительной части дня для детей доступно много материалов по развитию мелкой моторики.
Открытый горизонтальный характер взаимодействия в группе (как между взрослыми и детьми, так и в группе детей)	3.1. Книги и иллюстрации 3.2. Стимулирование общения (как педагог стимулирует и поощряет общение детей друг с другом) 3.3. Использование речи для развития мыслительных навыков 3.4. Повседневное использование речи 5.2. Общий присмотр 5.3. Дисциплина 5.4. Взаимодействие персонала и детей 5.5. Взаимодействие детей друг с другом 6.3. Групповые занятия	— в течение дня детям доступно много разнообразных книг, педагоги обращаются к ним, читают в неформальной обстановке; — в группе много материалов, стимулирующих общение детей, педагог соблюдает баланс между слушанием и говорением, общение детей друг с другом поощряется, педагог связывает устную речь с письменной; — педагог стимулирует развернутые высказывания детей, проговаривает причинно-следственные и другие логические связи, вводит новые понятия с опорой на конкретный опыт. — педагог использует речь не только для управления детьми, но и для обмена информацией и суждениями; — поддерживает баланс между потребностью детей в самостоятельном иссле-

Характеристика среды	Показатели шкалы ECERS-R, в которых отражается характеристика среды	Комментарий. Более высокие баллы по указанным параметрам эксперт присваивает, если:
		довании и необходимостью включения персонала в процесс учения; — персонал активно вовлекает детей в разрешение конфликтов и проблемных ситуаций; — работает в малых группах, а не фронтально.
Наличие возможностей для ролевой игры	1.4. Обустройство пространства для игр 4.6. Ролевые игры 6.2. Свободная игра	— определены и удобно оборудованы несколько центров по интересам; — центры организованы для самостоятельного использования детьми; — у детей достаточно игрушек, времени и места для свободной игры, педагог использует возможности игры для организации развивающего взаимодействия.

На втором этапе проводилась индивидуальная психологическая диагностика уровня развития регуляторных функций детей дошкольного возраста с использованием следующих методик:

— методика Memory for designs (NEPSY-II), измеряет пространственно-зрительную рабочую память [13];

— методика Sentences Repetition (NEPSY-II), измеряет вербальную рабочую память [13];

— методика Inhibition (NEPSY-II), направлена на исследование торможения или сдерживающего контроля [13];

— методика Dimensional Change Card Sort (DCCS), диагностирует когнитивную гибкость (способность ребенка следовать правилу и реагировать на его изменения) [13].

### Обработка данных

При обработке полученных данных использовались кластерный анализ (методом К-средних) с последующим подсчетом значимости различий по критерию Манна—Уитни и корреляционный анализ с использованием непараметрического критерия Спирмена. Расчеты произведены с помощью программы IBM SPSS Statistics 21 for Windows.

Кластерный анализ использовался для того, чтобы объединить дошкольные группы в три категории: с низким, средним и высоким качеством дошкольного образования. Далее производился подсчет значимости различий

между детьми в этих группах по параметрам, отражающим уровень развития регуляторных функций.

В процессе корреляционного анализа были подсчитаны коэффициенты корреляции между всеми параметрами попарно, т. е. каждый показатель индивидуального развития (вербальная рабочая память, пространственно-зрительная рабочая память, торможение и когнитивная гибкость) с каждым из 43 параметров образовательной среды, входящих в шкалы ECERS-R. Принимая во внимание тот факт, что баллы по параметрам шкал ECERS ставятся группе в целом, а не каждому ребенку отдельно, в целях проведения корреляционного анализа считалось, что у каждого отдельного респондента стоит балл, равный групповому.

### Результаты

Кластерный анализ (методом К-средних) позволил разделить дошкольные группы на три типа, выделив высокий, средний и низкий уровни качества среды, где основанием явились средние баллы по всем разделам шкал. В табл. 2 представлены центры полученных кластеров. При помощи критерия Краскела—Уоллиса было проверено, что все используемые для разделения на типы оценки среды значимо различаются в детских садах с разным уровнем качества среды ( $p < 0,05$ ).

Таблица 2

**Центры кластеров (уровней качества среды) по всем разделам ECERS-R**

Уровень / раздел	Низкий уровень качества среды	Средний уровень качества среды	Высокий уровень качества среды
1_сред	2,7	3,2	3,8
2_сред	2,4	3,5	4,1
3_сред	3,0	3,3	3,5
4_сред	2,1	2,7	3,5
5_сред	3,1	3,6	4,5
6_сред	2,5	3,3	4,2
7_сред	2,6	3,2	4,9
Кол-во детей	248	210	199

Ниже мы опишем получившиеся значимые результаты в разрезе отдельных компонентов регуляторных функций.

**Вербальная рабочая память**

Анализ показал наличие значимых различий у детей с разным уровнем качества среды по такому компоненту регуляции, как вербальная рабочая память (у детей из групп с высоким качеством дошкольного об-

разования значимо лучше уровень развития вербальной памяти по сравнению с детьми из групп со средним и низким качеством). При этом значимых различий в уровне развития регуляторных функций между детьми со средним и низким качеством выявлено не было (использован критерий Манна—Уитни,  $p < 0,05$ ). На рис. представлена диаграмма размаха оценок вербальной памяти у детей с разным уровнем качества среды.

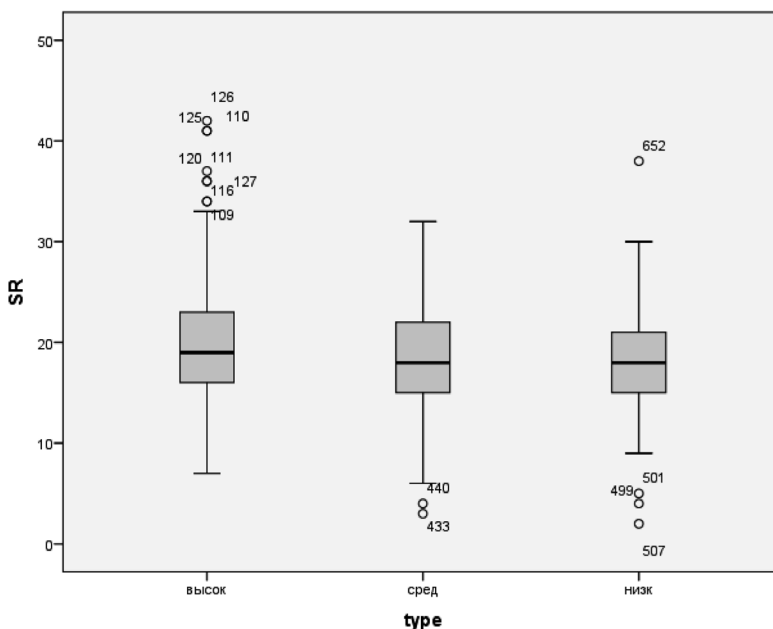


Рис. Диаграммы размаха баллов за выполнение задания на вербальную рабочую память у дошкольников с разным уровнем качества среды (чем выше баллы, тем выше уровень развития)

Согласно корреляционному анализу, уровень развития **вербальной рабочей памяти** оказался значимо связан с наибольшим числом показателей качества образовательной среды. Положительные корреляционные связи были выявлены со следующими параметрами (использован коэффициент корреляции Спирмена): «2.2. Прием пищи / Перекусы» ( $r=0,178, p<0,000$ ); «3.1. Книги и картины» ( $r=0,137, p<0,000$ ); «3.4. Повседневное использование речи» ( $r=0,138, p<0,000$ ); «4.3. Музыка / движение» ( $r=0,198, p<0,000$ ); «4.5. Песок / вода» ( $r=0,103, p=0,009$ ); «5.3. Дисциплина» ( $r=0,104, p=0,008$ ); «5.4. Взаимодействие персонала и детей» ( $r=0,109, p=0,005$ ); «5.5. Взаимодействие детей с друг другом» ( $r=0,178, p<0,000$ ); «6.2. Свободная игра» ( $r=0,103, p=0,008$ ); «6.3. Групповые занятия» ( $r=0,125, p=0,001$ ).

А также значимая положительная корреляция обнаружена со средним баллом по шкале «Взаимодействие» ( $r=0,105, p=0,007$ ).

Таким образом, значимые положительные связи с таким компонентом регуляции, как вербальная рабочая память, имеет 10 параметров шкалы с ECERS-R. Наиболее устойчивая связь проявлена с блоком параметров, которые касаются способа организации взаимодействия (6 из 11). Три параметра имеют отношение к условиям для отдыха и расслабления и один — к игре.

### **Зрительно-пространственная рабочая память**

Значимых различий в оценках развития зрительно-пространственной рабочей памяти между детьми с разным уровнем качества среды не выявлено.

Положительные связи уровня развития зрительно-пространственной рабочей памяти были выявлены со следующими показателями шкалы ECERS-R (критерий Спирмена,  $p<0,005$ ): «1.8. Оборудование для развития крупной моторики» ( $r=0,130, p=0,001$ ); «3.3. Использование речи для развития мыслительных навыков» ( $r=0,174, p<0,001$ ); «4.10. Содействие принятию многообразия» ( $r=0,134, p=0,001$ ).

Один из трех параметров имеет отношение к развитию крупной моторики, один — к

теме взаимодействия и один — к тому, насколько среда демонстрирует разнообразие мира (представлены куклы разных национальностей, элементы костюмов разных народов и проч.).

### **Когнитивная гибкость**

Значимых различий в оценках когнитивной гибкости между детьми с разным уровнем качества среды не выявлено.

Положительные связи были обнаружены со следующими показателями: «1.1. Внутреннее помещение» ( $r=0,108, p=0,005$ ); «1.5. Места для уединения» ( $r=0,108, p=0,006$ ); «1.8. Оборудование для развития крупной моторики» ( $r=0,106, p=0,006$ ); «4.10. Содействие принятию многообразия» ( $r=0,130, p=0,001$ ).

Из четырех параметров два относятся к теме отдыха и расслабления, один — к крупной моторике и один — к принятию разнообразия.

### **Сдерживающий контроль (торможение)**

Значимых различий в оценках сдерживающего контроля между детьми с разным уровнем качества среды не выявлено.

Показатель шкалы «4.5 Песок/вода» имеет обратную связь со временем, необходимым детям на выполнение задания на сдерживающий контроль, и количеством допускаемых ошибок ( $r$  от  $-0,140$  до  $-0,100, p<0,01$ ), т. е. дети из групп с высокими оценками по данному индикатору тратили меньше времени и допускали меньше неисправленных ошибок при выполнении обоих заданий, что говорит о более высоком уровне развития сдерживающего контроля.

Кроме того, количество неисправленных ошибок в методике на сдерживающий контроль оказалось значимо (обратно) связано со следующими индикаторами: «1.5. Места для уединения» ( $r= -0,152, p<0,000$ ); «1.8. Оборудование для развития крупной моторики» ( $r= -0,108, p=0,007$ ); «2.6. Безопасность» ( $r= -0,174, p<0,000$ ); «4.10. Содействие принятию многообразия» ( $r= -0,126, p= 0,002$ ).

В группах с более высокими оценками по данным индикаторам дети допускали меньше неисправленных ошибок, что может свиде-

тельство о более высоком уровне развития навыков самопроверки.

Из пяти параметров, с которыми проявлена значимая связь, три относятся к теме условий для отдыха и расслабления, один — к крупной моторике и один — к принятию многообразия.

### Общие выводы

Таким образом, мы можем говорить о том, что общая гипотеза получила частичное подтверждение: кластерный анализ позволил установить значимость различий между дошкольными группами с разным качеством дошкольного образования только по основанию вербальная рабочая память.

Также частичное подтверждение получили следующие частные гипотезы:

1. Чем лучше в группе обустроены возможности для отдыха и расслабления, тем уровень развития регуляторных функций выше (всех, кроме зрительно-пространственной рабочей памяти).

2. Чем больше в группе возможностей для развития крупной моторики, тем уровень развития регуляторных функций выше (всех, кроме вербальной рабочей памяти).

3. Чем больше возможностей для горизонтального взаимодействия (как детей, так и взрослых), тем уровень развития регуляторных функций выше.

Предположения относительно связи уровня регуляции у детей с условиями для развития мелкой моторики и ролевой игры не подтвердились. Единственный параметр, который оказывается положительно связан с большинством компонентов регуляции и не относится к означенным выше трем темам, — это «содействие принятию многообразия». Остальные параметры отражены в табл. 1 как характеристики, связь с которыми была гипотетически ожидаема.

### Обсуждение

Обращает на себя внимание, что вербальная рабочая память коррелирует с принципиально большим количеством параметров среды по сравнению с другими регуляторными функциями. Этот факт на данном этапе слож-

но трактовать однозначно. Возможное объяснение этому следующее: память лежит в основе формирования регуляции (низкий уровень вербальной памяти, скорее всего, затруднит успешное развитие как когнитивной гибкости, так и сдерживающего контроля). Может быть, в 5—7 лет она быстрее и интенсивнее откликается на изменение средовых факторов, тогда как влияние дошкольного образования на другие компоненты носит отсроченный характер и проявится в школе. Экспериментальная проверка данной гипотезы требует построения лонгитюдного эксперимента на следующем шаге исследования. Другое возможное объяснение заключается в том, что на когнитивную гибкость, на сдерживающий контроль и на пространственно-зрительную память влияют средовые факторы, измерение которых не заложено в шкалу ECERS-R. Можно сформулировать предположение о том, что для того, чтобы увидеть такого рода взаимосвязи, необходимо произвести более тонкую настройку показателей, связанных в первую очередь со взаимодействием педагогов и детей, а также детей друг с другом. Альтернативная гипотеза может заключаться в том, что влияющие факторы лежат за пределами образовательной организации (характеристики семьи, ближайшего окружения, наследственность). Проверка этого предположения требует тщательного выравнивания выборки с контролем таких переменных, как порядок рождения, доход семьи, образование родителей, район проживания и др.

С педагогической точки зрения важно подчеркнуть, что уровень развития регуляторных функций и особенно вербальной памяти является непосредственным предиктором успеваемости в школе. Результаты корреляционного исследования не дают нам основания для построения причинно-следственных связей, но косвенно опровергают расхожее убеждение о том, что подготовка к школе должна заключаться в репродуктивном способе организации образовательного процесса уже на дошкольном этапе. Мы можем предполагать, что формирование важнейшей для обучения психической функции происходит не в процессе автоматизации, которая достигается

путем повторения, а путем постепенного овладения различными деятельностями и, как следствие, различными правилами поведения в них, умением переключаться с одной деятельности на другую (обсуждение книг, пение, танцы, экспериментирование с песком и водой).

Помимо вышеуказанного ключевым средовым фактором, связанным с развитием памяти, является характер взаимодействия. Здесь мы фиксируем значимую связь с целым набором показателей. В случае вербальной памяти важными оказываются «повседневное использование речи», «дисциплина», «взаимодействие персонала и детей», «групповые занятия». Зрительно-пространственная же память оказывается значимо связана с «использованием речи для развития мыслительных навыков». Это также является свидетельством того, что педагогу целесообразно минимизировать фронтальный способ работы в пользу исследования, игры, проектирования, продуктивной деятельности в малых группах, где дети могут обсуждать поставленные задачи и выполнять задания сообща. Обратная связь должна носить развернутой, доброжелательный, открытый характер. Целесообразно стимулировать детей проговаривать свои мысли, подчеркивать логические связи, учить проявлять причины и следствия происходящих событий, вводить новые понятия с опорой на прожитый детьми опыт. В то же время необходимо обращать внимание на то, как организуется общение между детьми: достаточно ли для него времени, общаются ли дети друг с другом напрямую, а не только через педагога, умеют ли решать конфликты и пр.

Что касается когнитивной гибкости и сдерживающего контроля, то здесь оказываются важными такие параметры, как условия для

развития крупной моторики и «места для единения». Это значит, что у детей обязательно должна быть возможность бегать, прыгать, лазать, качаться, играть в подвижные игры как внутри группового помещения, так и на улице. Действие по правилам в данном случае несет на себе двойную нагрузку: позволяет избежать травматизма и делает взаимодействие захватывающим, что и способствует развитию регуляции. В то же время у ребенка должна быть возможность отдохнуть от группы, т. е. важны обустроенные уголки, где ребенок может посидеть в одиночестве, тихо поиграть, не вступая ни с кем в контакт. Таким образом, соблюдается баланс между напряжением и расслаблением, что создает благоприятные условия для развития саморегуляции.

#### **Ограничения исследования и дальнейшие перспективы**

В числе ограничений настоящего исследования можно отметить сравнительно небольшую выборку и отсутствие возможности проконтролировать фоновые переменные, связанные с семьей (годовой доход, уровень образования матери, наличие сиблингов и др.), которые, как показывают исследования, имеют влияние на развитие регуляторных функций. В дальнейшем имеет смысл увеличить количество испытуемых, что даст возможность более четко выделить контрастные группы и установить значимость различий по большему числу параметров.

Дальнейшая перспектива исследования может заключаться в проведении формирующего эксперимента, который покажет причинно-следственную связь между характеристиками образовательного процесса и уровнем развития основных компонентов регуляции дошкольников.

---

#### *Финансирование*

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 17-78-20198.

### Литература

1. Белолуцкая А.К., Веракса А.Н. Качество дошкольного образования и уровень развития детей: обзор исследований // Вопросы психологии. 2018. № 2. С. 1—11.
2. Глозман Ж.М. Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе. М., 2006. 100 с.
3. Дубровина И.В. Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества // Национальный психологический журнал. 2018. № 1(29). С. 6—16.
4. Реморенко И.М., Шиян О.А., Шиян И.Б., Шмис Т.Г., Леван Т.Н., Козьмина Я.Я., Сивак Е.В. Ключевые проблемы реализации ФГОС ДО по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в ДОО (ECERS-R)»: «Москва-36» // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2017. № 2. С. 16—31.
5. Хекман Дж.Дж., Мун С.Х., Пинто Р., Савельев П.А., Явиц А. Экономическая отдача от дошкольного образования детей из неблагополучных семей: уроки программы «Хайскуп Перри» // Финансы и бизнес. 2010. № 3. С. 39—51.
6. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R: переработанное издание // Хармс Т., Ричард М. Клиффорд, Крайер Д.М.: Издательство «Национальное образование», 2016. 136 с.
7. Best J.R., Miller P.H., & Jones L.L. Executive functions after age 5: Changes and correlates // *Developmental Review*. Vol. 29. P. 180—200.
8. Cadavid-Ruiz N., & del Rio P. (2018) An Observational Analysis of Executive Performance in School Children // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2018. Vol. 11 (3). P. 195—208.
9. Cadoret G., Bigras N., Duval S., Lemay L., Tremblay T., Lemire J. The mediating role of cognitive ability on the relationship between motor proficiency and early academic achievement in children // *Human Movement Science*. 2018. Vol. 57. P. 149—157.
10. Curby T.W., Rimm-Kaufman S.E., Abry T. Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? // *Journal of School Psychology*. 2012. Vol. 51. P. 557—569.
11. Duval S., Bouchard C., Page P., Hamel C. Duval et al. Quality of classroom interactions in kindergarten and executive functions among five year-old children // *Cogent Education*. 2016. Vol.3. P. 79—96.
12. Hestenes L.L., Kintner-Duffy V., Chen W.Y., La Paro K., Mims S.U., Crosby D., Scott-Little C., Cassidy D.J. Comparisons among quality measures in child care settings: Understanding the use of multiple measures in North Carolina's QRIS and their links to social-emotional development in preschool children // *Early Childhood Research Quarterly*. 2015. Vol. 30. P. 199—214.
13. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007.
14. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis // *Cognitive Psychology*. 2000. Vol. 41. P. 49—100.
15. Sammons P., Sylva K., Melhuish E.C., Siraj I., Taggart B., Smees R., Toth K., Welcomme W. Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3—16 Project (EPPSE 3—16) Influences on students' socialbehavioural development at age 16. Department for Education Research Report RR351 // URL: [http://www.ioe.ac.uk/Research\\_Home/16-Influences-Students-Social-Behavioural-Development-RR.pdf](http://www.ioe.ac.uk/Research_Home/16-Influences-Students-Social-Behavioural-Development-RR.pdf) (дата обращения 02.08.2018).
16. Simpson A., Riggs K.J. Under what conditions do young children have difficulty inhibiting manual actions? // *Developmental Psychology*. 2007. Vol. 43. P. 417—428.
17. Sylva K., Melhuish E.C., Sammons P., Siraj I., Taggart B., Smees R., Toth K., Welcomme W. Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3—16 Project (EPPSE 3—16) Students' educational and developmental outcomes at age 16 Department for Education Research Report RR354. // URL: [http://www.ioe.ac.uk/Research\\_Home/16-Influences-StudentsGCSE-Attainment-Progress-RR.pdf](http://www.ioe.ac.uk/Research_Home/16-Influences-StudentsGCSE-Attainment-Progress-RR.pdf) (дата обращения 02.08.2018).

## Association between Educational Environment in Kindergarten and Executive Functions in Preschool Age

**Belolutskaya A.K.\*,**

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, anabel@eurekanet.ru*

**Veraksa A.N.\*\*,**

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, veraksa@yandex.ru*

**Almazova O.V.\*\*\*,**

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,almaz.arg@gmail.com*

**Bukhalenkova D.A.\*\*\*\*,**

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, d.bukhalenkova@inbox.ru*

**Gavrilova M.N.\*\*\*\*\*,**

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, margaret.martynenko@gmail.com*

**Shiyani I.B.\*\*\*\*\*,**

*Moscow City University, Moscow, Russia, igor.bogdanovich@gmail.com*

This paper presents an empirical study on the interrelationship between levels of regulatory functions development in preschool children and the quality of preschool education. The study involved 31 groups of preschool children in Moscow (657 children aged 5–6 years). ECERS-R scales and the NEPSY-II battery were used. A number of significant correlations was revealed between such components of regulatory functions as verbal working memory, visual-spatial working memory, inhibitory control, cognitive flexibility and various environmental factors. The paper stresses the importance of creating conditions for recreation and relaxation as well as for the development of gross motor skills, and highlights the significance of group interaction for the development of regulatory functions in children.

**Keywords:** regulatory functions, quality of preschool education, verbal memory, visual-spatial memory, inhibitory control, cognitive flexibility, ECERS-R.

### *Funding*

This work was supported by grant RSCF №17-78-20198.

### **For citation:**

Belolutskaya A.K., Veraksa A.N., Almazova O.V., Bukhalenkova D.A., Gavrilova M.N., Shiyani I.B. Association between Educational Environment in kindergarten and Executive Functions in Preschool Age. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 85—96. doi: 10.17759/pse.2018230608 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* *Belolutskaya Anastasiya Kirillovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: anabel@eurekanet.ru

\*\* *Veraksa Alexander Nikolaevich*, PhD in Psychology, Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: veraksa@yandex.ru

\*\*\* *Almazova Olga Victorovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail:almaz.arg@gmail.com

\*\*\*\* *Bukhalenkova Darya Alexeevna*, Junior Researcher, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

\*\*\*\*\* *Gavrilova Margarita Nikolaevna*, PhD Student, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: margaret.martynenko@gmail.com

\*\*\*\*\* *Shiyani Igor Bogdanovich*, PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow City University, Russia, E-mail: igor.bogdanovich@gmail.com



## References

1. Belolutskaya A.K., Veraksa A.N. Kachestvo doshkol'nogo obrazovaniya i uroven' razvitiya detei: obzor issledovaniy [Quality of pre-school education and level of development of children: studies review]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2018, no. 2, pp. 1—11.
2. Gluzman Zh.M. Igrovye metody korrektsii trudnosti obucheniya v shkole [Gaming methods for correcting learning school difficulties]. Moscow: Publ. Tvorcheskii tsentr, 2006. 100 p.
3. Dubrovina I.V. Psihologicheskie problemy vospitaniya detej i shkol'nikov v usloviyah informacionnogo obshchestva [Psychological problems of educating children and schoolchildren in the information society]. *Nacional'nyi psihologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2018, no. 1. pp. 6—16.
4. Remorenko I.M., Shiyani O.A., Shiyani I.B., Shmis T.G., Le-van T.N., Koz'mina Ya.Ya., Sivak E.V. Klyuchevye problemy realizatsii FGOS DO po itogam issledovaniya s ispol'zovaniem «Shkal dlya kompleksnoi otsenki kachestva obrazovaniya v DOO (ECERS-R)»: «Moskva-36» [Key problems of implementation of the GEF TO the study using "Scales for comprehensive assessment of the quality of education in kindergartens (ECERS-R)": "Moscow-36"]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika [Modern preschool education: theory and practice]*, 2017, no. 2, pp. 16—31.
5. Khekman Dzh.Dzh., Mun S.Kh., Pinto R., Savelev P.A., Yavits A. Ekonomicheskaya otдача ot doshkol'nogo obrazovaniya detei iz neblagopoluchnykh semei: uroki programmy «Khaikou Perri» [Economic benefits of pre-school education for children from disadvantaged families: lessons from the Highscope Perry programme]. *Finansy i biznes [Finance and business]*, 2010, no. 3, pp. 39—51. (In Russ.).
6. Kharms T., Richard M. Klifford, Krayner D.M. Shkaly dlya kompleksnoi otsenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh. ECERS-R: pererabotannoe izdanie [Scales for a comprehensive assessment of the quality of education in preschool educational institutions. ECERS-R: revised edition]. Moscow: Izdatel'stvo «Natsional'noe obrazovanie», 2016. 136 p. (In Russ.).
7. Best J.R., Miller P.H., Jones L.L. Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 2009. Vol. 29, pp. 180—200.
8. Cadavid-Ruiz N., del Rio P. An Observational Analysis of Executive Performance in School Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018. Vol. 11 (3), pp. 195-208. doi: 10.1016/j.dr.2009.05.002
9. Cadoret G., Bigras N., Duval S., Lemay L., Tremblay T., Lemire J. The mediating role of cognitive ability on the relationship between motor proficiency and early academic achievement in children. *Human Movement Science*, 2018. Vol. 57, pp. 149—157. doi: 10.1016/j.humov.2017.12.002
10. Curby T.W., Rimm-Kaufman S.E., Abry T. Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of School Psychology*, 2012. Vol. 51, pp. 557—569. doi: 10.1016/j.jsp.2013.06.001
11. Duval S., Bouchard C., Page P., Hamel C. Duval et al. Quality of classroom interactions in kindergarten and executive functions among five-year-old children. *Cogent Education*, 2016. Vol. 3, pp. 79—96. doi: 10.1080/2331186X.2016.1207909
12. Hestenes L.L., Kintner-Duffy V., Chen W.Y., La Paro K., Mims S.U., Crosby D., Scott-Little C., Cassidy D.J. Comparisons among quality measures in child care settings: Understanding the use of multiple measures in North Carolina's QRIS and their links to social-emotional development in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 2015. Vol. 30, pp. 199—214. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.06.003
13. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007.
14. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 2000. Vol. 41, pp. 49—100. doi: 10.1006/cogp.1999.0734
15. Sammons P., Sylva K., Melhuish E.C., Siraj I., Taggart B., Smees R., Toth K., Welcomme W. Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3—16 Project (EPPSE 3—16) Influences on students' social behavioural development at age 16. *Department for Education Research Report RR351*. URL: [http://www.ioe.ac.uk/Research\\_Home/16-Influences-Students-Social-BehaviouralDevelopment-RR.pdf](http://www.ioe.ac.uk/Research_Home/16-Influences-Students-Social-BehaviouralDevelopment-RR.pdf) (Accessed 02.08.2018).
16. Simpson A., Riggs K.J. Under what conditions do young children have difficulty inhibiting manual actions? *Developmental Psychology*, 2007. Vol. 43, pp. 417—428. doi: 10.1037/0012-1649.43.2.417
17. Sylva K., Melhuish E.C., Sammons P., Siraj I., Taggart B., Smees R., Toth K., Welcomme W. Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3—16 Project (EPPSE 3—16) Students' educational and developmental outcomes at age 16. *Department for Education Research Report RR354*. URL: [http://www.ioe.ac.uk/Research\\_Home/16-Influences-StudentsGCSE-Attainment-Progress-RR.pdf](http://www.ioe.ac.uk/Research_Home/16-Influences-StudentsGCSE-Attainment-Progress-RR.pdf) (Accessed 02.08.2018).

# Взаимосвязь мотивации к обучению и рефлексии студентов бакалавриата очной формы обучения

**Тихомирова Т.С.\***,

ГБОУ «Школа № 1321 “Ковчег”»,

Москва, Россия,

t\_tatyana\_92@list.ru

**Кочетков Н.В.\*\***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,

nkochetkov@mail.ru

Представлены результаты изучения взаимосвязи личностной рефлексии и выраженности мотивации к обучению в вузе. В работе использовались методика определения уровня индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой и методика диагностики мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной. Всего в эмпирическом исследовании приняли участие 143 студента. Полученные данные позволяют сделать вывод, что на 1-м курсе обучения значение мотива «овладение профессией» прямо связано с рефлексией настоящей и будущей деятельности, а значение мотива «получение диплома» обратно связано с рефлексией общения. На 2-м курсе выраженность мотива «получение знаний» коррелирует с рефлексией общения, а значение мотива «овладение профессией» имеет обратную взаимосвязь с рефлексией будущей деятельности. На 3-м курсе значения мотива приобретения знаний коррелируют с интегральным показателем рефлексии, тогда как на 4-м курсе очной формы обучения бакалавров ни один из компонентов рефлексии не взаимосвязан с составляющими мотивации к обучению в вузе.

**Ключевые слова:** высшее образование, учебная деятельность, бакалавриат, мотивация к обучению, адекватность мотивации, личностная рефлексия.

## Введение

Любое реформирование высшего образования в первую очередь всегда опирается в вопрос методологических оснований, на кото-

рых оно должно быть построено. В психологическом ракурсе рассмотрения этой проблемы деятельностный подход А.Н. Леонтьева является, на наш взгляд, базисом для построения

## Для цитаты:

Тихомирова Т.С., Кочетков Н.В. Взаимосвязь мотивации к обучению и рефлексии студентов бакалавриата очной формы обучения // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 97—106. doi: 10.17759/pse.2018230609

\* Тихомирова Татьяна Сергеевна, педагог-психолог ГБОУ «Школа № 1321 “Ковчег”», Москва, Россия. E-mail: t\_tatyana\_92@list.ru

\*\* Кочетков Никита Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: nkochetkov@mail.ru

педагогической конструкции любого уровня. Одной из основных категорий психологии, направленных на освоение деятельности, является рефлексия [16]. Другим же, не менее важным компонентом подхода А.Н. Леонтьева является понятие мотивации, лежащей в основе любой деятельности. Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи мотивации к обучению и рефлексии студентов. Отдавая себе отчет в том, что студенты разных ступеней и форм образовательного процесса будут психологически отличаться друг от друга, а также принимая во внимание ограничение рамок статейного формата, мы решили сузить тему работы, рассмотрев только студентов разных курсов бакалавриата очной формы обучения.

Вопросы, связанные с обучением студентов в вузе и их мотивацией, рассматриваются в многочисленных исследованиях [1; 2; 3; 7; 8; 17 и др.] Традиционно в отечественной психологической школе чаще всего опираются на положения деятельностной теории мотивации А.Н. Леонтьева:

— опредмечивание потребности превращает предмет в мотив;

— в одном мотиве может опредмечиваться несколько потребностей;

— мотивы могут не только направлять деятельность, но и наполнять ее смыслом [14].

Мотивация в широком понимании является феноменом, объясняющим активность человека, а также ее целенаправленность и завершенность. При более узкой трактовке под мотивацией понимается то, что обеспечивает не просто активность, но и избирательность деятельности. За счет мотивации достигается целостность действий в поведенческом акте, становится возможным приведение в соответствие цели деятельности и способа ее достижения [5].

Если же говорить о деятельностной теории мотивации, на которую мы опирались в настоящем исследовании, то стоит отметить ее наиболее важные аспекты.

Человеческую активность запускает та или иная потребность. Эта активность не является направленной до встречи с предметом потребности, и лишь с его появлением можно говорить о появлении мотива как об «опредмеченной

потребности». При этом в любом мотиве может быть опредмечена не одна потребность — именно поэтому любая деятельность является полимотивированной. Человек в отличие от животных может сознательно отказываться от удовлетворения актуальной потребности в пользу тех, которые еще не стали актуальными, но будут иметь большое значение для его личности в будущем [21]. Еще одним моментом, принципиальным для нашей работы, являлось разделение мотивов на побудительные и смыслообразующие — если побудительные мотивы являются всего лишь стимулами для удовлетворения потребностей, то смыслообразующие придают деятельности личностный смысл.

При анализе учебной деятельности выделяется вопрос о мотивационной структуре и преобразовании мотивов в процессе профессиональной подготовки. Наиболее важной для эффективной учебной деятельности представляется следующая группа мотивов: познавательные, социальные, мотивы профессиональных и творческих достижений, личного престижа, а также мотивы достижения успеха и избегания неудач [8; 10].

Существует логико-символическая модель структуры мотивации к обучению, которая представляется четырьмя мотивационными ориентациями: ориентацией на учебный процесс, ориентацией на результат учебной деятельности, ориентацией на внешнюю оценку учебной деятельности и ориентацию на избегание «неприятностей» в процессе обучения [6].

Учебная деятельность направляется несколькими мотивами, которые имеют иерархическую структуру, при этом в процессе обучения может происходить смена доминирующего мотива. Это связано с преобразованием учебной деятельности и изменением отношения к ней [13].

Как мы уже отмечали, мотив отличается от цели тем, что цель всегда осознаваема. Мотив осознаваем лишь потенциально при условии его рефлексии. Рефлексию, направленную на рассмотрение самого знания и критический анализ его содержания, можно считать одной из фундаментальных и специфических человеческих особенностей: «Разумеется, животное знает. Но, безусловно, оно не знает о своем знании — иначе оно бы давным-давно

умножило изобретательность и развило бы систему внутренних построений, которая не ускользнула бы от наших наблюдений. Следовательно, перед животным закрыта одна область реальности, в которой мы развиваемся, но куда оно не может вступить» [19, с. 137].

Рефлексивность в той или иной степени присуща каждому человеку. Ее значимость невозможно переоценить — так, например, в эмпирических исследованиях было показано, что именно эта стилевая характеристика является предпосылкой для более адекватной оценки интеллектуальных возможностей, чем IQ-тесты [22]. Рефлексия рассматривается как механизм, благодаря которому субъект приобретает способность к самоорганизации, саморазвитию и, значит, к профессиональному самосовершенствованию [16, с. 163]. Кроме того, рефлексивность считается одним из профессионально важных качеств представителей социномических профессий, в первую очередь психологов и педагогов.

Рефлексивность связана в том числе и с социально-психологической адаптацией, однако эта связь не прямая: мысленные повторы, эмоционально положительное подкрепление действий увеличивают ее, тогда как «побуждение к рефлексии извне, слуховые образы рефлексивного процесса, избыточная насыщенность, динамика или стабильность рефлексивных образов тормозят адаптационный процесс, задерживают установление соответствия между требованиями образовательной среды вуза и возможностями студентов» [4, с. 27].

На рефлексии как категории психологической науки построен рефлексивно-деятельностный подход [9], который кажется нам одним из наиболее эффективных подходов при сопровождении образовательного процесса. Он представляет собой «систему принципов, вытекающих из них ограничений и наработанных за это время технологий оказания консультативной помощи субъектам образовательного процесса (учащимся и родителям) по преодолению ими трудностей, возникающих в учебной деятельности, но направленной на развитие в целом» [9, с. 3]. С точки зрения его автора, рефлексия возможна в ходе деятельности, осуществляемой ребенком, занимаю-

щим субъектную позицию. И только при этом условии можно наблюдать развитие, «которое является процессом, производным от удачных и неудачных попыток действовать из субъектной позиции и в опоре на рефлексию, осуществлять перестройку своей деятельности и ее внутренних средств» [9, с. 12].

Эту закономерность вполне можно «опробовать» и на взаимосвязь рефлексии и мотивации к обучению в вузе.

### **Процедура эмпирического исследования**

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что у студентов бакалавриата очной формы обучения интегральный показатель рефлексии будет связан с компонентами мотивации к обучению только на первых курсах.

Для доказательства справедливости этой гипотезы мы использовали методику диагностики мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной [11], а также методику определения уровня индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой [12]. Данное исследование является частью работы по изучению учебной мотивации студентов, проводившейся в 2014—2016 гг., которая охватывала респондентов 9 московских вузов. Диагностика проводилась после зимней сессии, в ходе весенне-летнего семестра обучения, при этом анкетирование проводилось не в период какой-либо промежуточной аттестации, что могло бы повлиять на конечный результат. После уравнивания выборки число испытуемых составило 143 человека, из них 31 мужчина и 112 женщин в возрасте от 17 до 23 лет. Уравнивание происходило по ступени образования (только бакалавриат), форме обучения (очное отделение), а также направленности обучения (профессиям социномического типа). Такое уравнивание необходимо в силу того, что учебная мотивация будет различаться: на разных ступенях образования — из-за разной продолжительности обучения, различий по среднему возрасту студентов и в опыте рабочей деятельности; форме обучения — в силу различий в возрасте, а также опыте работы; направленности обучения — из-за того, что от нее зависят будущие перспективы профессиональной деятельности, специфика обучения

и, как следствие, мотивация. Эмпирическое исследование проводилось нами на базе факультета социальной психологии ( $n=134$ ) Московского государственного психолого-педагогического университета и на 1-м курсе Института общественных наук кафедры теоретической социологии и эпистемологии ( $n=9$ ) Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ.

### Результаты и их обсуждение

Если сравнивать учебную мотивацию студентов, обучающихся на различных ступенях образования, то можно заметить, что она качественно почти не различается. Единственное достоверное различие наблюдается по адекватности мотивации между результатами студентов бакалавриата очной формы и студентами магистратуры — у последних этот показатель выше [20]. Под количественной мерой адекватности мотивации понимается разность между значением мотива получения диплома и суммой значений мотивов приобретения знаний и овладения профессией. Также существует взаимосвязь мотивации к обучению и рефлексии: показано, что у высокорефлексивных студентов мотив овладения профессией и адекватность мотивации выше, чем у низко- и среднерефлексивных учащихся [20].

Перейдем к рассмотрению данных по различным курсам обучения студентов дневной формы обучения.

По представленным в таблице данным (табл. 1) видно, что у студентов 1-го курса бакалавриата очной формы обучения направленность на приобретение знаний не коррелирует с компонентами рефлексии. Этот факт хорошо иллюстрирует закономерность, берущую начало со школьной скамьи, — «материал надо учить, потому что так надо». Репродуктивная система образования часто становится своего рода муштрой, которая не предполагает рефлексии, но при этом вполне может дать на выходе неплохие знания. По крайней мере, для того, чтобы сдать экзамен в тестовой форме.

«На контрасте» можно увидеть, что другой компонент мотивации — стремление к овладению профессией — коррелирует с рефлексией настоящей и будущей деятельности ( $r=0,428$ ;  $p \leq 0,01$  и  $r=0,350$ ;  $p \leq 0,05$  соответственно) и интегральным показателем рефлексии ( $r=0,387$ ;  $p \leq 0,05$ ). Очевидно, что если студент пришел в вуз не просто за корочкой и не для сдачи сессий, то его решение стать профессионалом в своей области в той или иной степени отрефлексировано.

Направленность на получение диплома отрицательно коррелирует с рефлексией общения ( $r=-0,375$ ;  $p \leq 0,05$ ). Объяснение этой взаимосвязи может быть следующим: на 1-м курсе обучения, как на первой стадии группобразования, общение играет большую роль. Но общение предполагает общность целей

Таблица 1

### Взаимосвязь компонентов мотивации к обучению и составляющих рефлексии студентов бакалавриата 1-го курса очной формы ( $n=36$ )

Компоненты мотивации \ Составляющие рефлексии	Ретроспективная рефлексия деятельности	Рефлексия настоящей деятельности	Рефлексия будущей деятельности	Рефлексия общения	Интегральный показатель рефлексии
Приобретение знаний	0,201	0,212	0,225	0,227	0,237
Овладение профессией	0,176	0,428**	0,350*	0,252	0,387*
Получение диплома	-0,100	0,072	-0,035	-0,375*	-0,059
Адекватность мотивации	0,256	0,286	0,339*	0,588**	0,404*

Примечания: «\*» — уровень значимости  $p \leq 0,05$ ; «\*\*» — уровень значимости  $p \leq 0,01$ .

и совместную деятельность, направленную на ее достижение. В случае если основным мотивом обучения будет получение диплома, рефлексия межличностного взаимодействия в нереферентной группе будет лишней, а, соответственно, человек не будет тратить на нее свои ресурсы. На верность этого объяснения указывает и факт наличия взаимосвязи этого вида рефлексии и адекватности мотивации к обучению ( $r=0,588$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Итак, подводя итог анализу результатов 1-го курса бакалавриата, можно сказать, что интегральный показатель рефлексии взаимосвязан с адекватностью мотивации ( $r=0,404$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Перейдем к описанию взаимосвязей на 2-м курсе обучения (табл. 2).

Если на 1-м курсе значения по шкале «Приобретение знаний» не были взаимосвязаны с показателями рефлексии, то на 2-м курсе эта взаимосвязь появляется — с рефлексией общения ( $r=0,653$ ;  $p \leq 0,05$ ). Отсутствие взаимосвязей этой составляющей рефлексии с другими мотивами обучения может говорить о том, что общение начинает носить, если так можно выразиться, утилитарный характер. На 1-м курсе оно способствует становлению группы, а на 2-м — успешной сдаче сессии, что в современных реалиях означает лучшее запоминание материала. Не секрет, что у студентов во многих вузах существует практика коллективной подготовки к промежуточным

аттестациям — когда наиболее успевающие члены учебной группы готовят ответы на экзаменационные/зачетные вопросы в компактном письменном виде, что дает возможность большинству без особых затрат подготовиться к успешной сдаче. Такая структура возможна при хорошо развитой коммуникации, которая достигает своего пика после 1-го курса.

Значения мотива овладения профессией и рефлексии будущей деятельности имеют обратную взаимосвязь ( $r=-0,72$ ;  $p \leq 0,05$ ). На наш взгляд, это яркий маркер того, что так называемый кризис 3-го курса [15] смещается на второй год обучения. Эмпирические результаты, косвенно подтверждающие этот вывод, были получены в исследовании Ю.Л. Сорокиной, показавшей, что обострение кризиса учебной адаптации происходит в период со второго по четвертый семестры [18]. Это может быть связано с тем, что ко второму году обучения студентам начинает казаться, что их учебная деятельность не даст возможности овладеть желаемой профессией. Такая точка зрения возникает в результате того, что в учебных планах вузов, как правило, первые курсы отводятся на непрофильные и пропедевтические дисциплины, общие по своему характеру. Соответственно, те студенты, у которых развита рефлексия будущей деятельности, будут менее ориентированы на получение профессии. Кроме того, в это время обучающиеся ставят вопрос о правильности

Таблица 2

**Взаимосвязь компонентов мотивации к обучению и составляющих рефлексии студентов бакалавриата 2-го курса очной формы (n=21)**

Составляющие рефлексии  Компоненты мотивации	Ретроспективная рефлексия деятельности	Рефлексия настоящей деятельности	Рефлексия будущей деятельности	Рефлексия общения	Интегральный показатель рефлексии
Приобретение знаний	-0,244	0,071	-0,201	0,653*	0,290
Овладение профессией	0,064	-0,050	-0,720*	0,290	-0,179
Получение диплома	-0,275	-0,263	0,326	0,076	0,000
Адекватность мотивации	0,185	0,360	-0,556	0,447	0,195

Примечания: «\*» — уровень значимости  $p \leq 0,05$ .

выбора профессии и вуза, что усугубляется конфликтом, связанным с несовпадением сформированного ранее образа профессии и ее реальным видением [15].

Выраженность мотива получения диплома на 2-м курсе оказалась не связана с компонентами рефлексии. На уровне здравого смысла можно было бы предположить, что вне зависимости от уровня овладения профессией наличие корочек дает определенные преимущества на рынке труда и рефлексия этого факта у студентов должна присутствовать. Отсутствие подобной взаимосвязи может объясняться следствием нормативной системы финансирования, в условиях которой отчисление обучающихся становится материально невыгодным. Понимание этой закономерности приходит как раз после первой-второй сессии вместе с осознанием того, что диплом можно получить без существенных содержательных трудозатрат, и, как следствие, мы и будем наблюдать отсутствие взаимосвязи рассматриваемого мотива и рефлексии — диплом как бы пропадает из семантического поля студентов. Перейдем к описанию и интерпретации взаимосвязей на 3-м курсе обучения (табл. 3).

Из всех мотивов обучения в вузе, взаимосвязанных с рефлексией, у студентов-третьекурсников остается только мотив приобретения знаний ( $r=0,356$ ;  $p\leq 0,05$ ). Эта взаимосвязь получается за счет корреляции рассматриваемого

мотива и рефлексии настоящей деятельности ( $r=0,409$ ;  $p\leq 0,05$ ). Других корреляций по результатам обследования данной категории учащихся не наблюдается. Можно предположить, что если семантически понятие «знание» для среднестатистического студента тождественно понятию «сессия», то чем больше он рефлексиирует настоящий момент времени, тем в большей степени понимает, что именно этот мотив даст возможность успешно ее преодолеть и не быть отчисленным. Если на 2-м курсе выраженность мотива получения знаний была связана с общением и межличностным взаимодействием, то на 3-м курсе его реализация сопряжена больше с «технологической» частью, так как алгоритм сдачи сессии студентом доведен до автоматизма.

Если же смотреть на коэффициент корреляции между интегральным показателем рефлексии и адекватностью мотивации к обучению, то он крайне низок и не дотягивает до уровня статистической значимости.

Теперь перейдем к рассмотрению взаимосвязи интересующих нас параметров на 4-м курсе (см. табл. 4).

Выпускной для бакалавриата 4-й курс — единственный, на котором отсутствуют взаимосвязи между рефлексией и мотивацией. Это может быть интерпретировано целым рядом причин. Во-первых, субъективно процесс обучения в это время уже воспринимается фактически завершенным, тогда как смысло-

Таблица 3

**Взаимосвязь компонентов мотивации к обучению и составляющих рефлексии студентов 3-го курса бакалавриата очной формы ( $n=38$ )**

Составляющие рефлексии Компоненты мотивации	Ретроспективная рефлексия деятельности	Рефлексия настоящей деятельности	Рефлексия будущей деятельности	Рефлексия общения	Интегральный показатель рефлексии
Приобретение знаний	0,243	0,409*	0,244	0,216	0,356*
Овладение профессией	-0,190	0,060	-0,126	0,232	-0,005
Получение диплома	0,186	0,162	0,202	-0,014	0,186
Адекватность мотивации	0,058	0,239	0,096	0,284	0,220

Примечания: «\*» — уровень значимости  $p\leq 0,05$ .

вой связи с продолжением обучения на следующей ступени образования не выстроено. Во-вторых, объяснение может быть найдено в существующих кризисах адаптации и профессиональной идентичности, а также в факте того, что на старших курсах студенты даже очной формы обучения начинают заниматься трудовой (как правило, непрофессиональной) деятельностью, что вкупе с вышеперечисленными факторами снижает значимость учебы и референтность группы. Именно это, на наш взгляд, и приводит к прекращению и без того скудной рефлексии образовательного процесса и, соответственно, к отсутствию взаимосвязи рефлексии и мотивации к обучению.

### Выводы

1. На 1-м курсе очной формы обучения бакалавров интегральный показатель рефлексии взаимосвязан с адекватностью мотивации к обучению. Значение мотива овладения профессией коррелирует с рефлексией настоящей и будущей деятельности; значение мотива получения диплома обратно связано с рефлексией общения.

2. На 2-м и последующих курсах обучения интегральный показатель рефлексии не взаимосвязан с адекватностью мотивации к обучению. При этом выраженность мотива получения знаний коррелирует с рефлексией общения, а значение мотива овладения профессией имеет обратную взаимосвязь с рефлексией будущей деятельности.

3. На 3-м курсе значения мотива приобретения знаний коррелируют с интегральным показателем рефлексии. Вклад в эту взаимосвязь привносит корреляция мотива приобретения знаний и рефлексии настоящей деятельности.

4. На 4-м курсе очной формы обучения бакалавров ни один из компонентов рефлексии не взаимосвязан с составляющими мотивации к обучению в вузе. Общее снижение подобных взаимосвязей в процессе обучения можно объяснить снижением значимости учебного процесса и, как следствие, референтности студенческой группы.

### Рекомендации

Выявленные в ходе исследования взаимосвязи могут лечь в основу программ, направленных на повышение адекватности мотивации к обучению студентов вузов. С нашей точки зрения, одной из основополагающих при этом видов деятельности является рефлексия. Введение практик рефлексии глобальных и локальных целей обучения — в начале каждой учебной дисциплины и по ее окончании, рефлексии в ходе занятий (как в рамках контактных часов по учебному плану, так и в виде отдельных, специально организованных встреч) может существенно изменить негативные тенденции, связанные со снижением мотивации к обучению, приводящие к снижению успеваемости, нарушениям учебной дисциплины и т. п.

Таблица 4

**Взаимосвязь компонентов мотивации к обучению и составляющих рефлексии студентов-бакалавров 4-го курса очной формы (n=48)**

Составляющие рефлексии Компоненты мотивации	Ретроспективная рефлексия деятельности	Рефлексия настоящей деятельности	Рефлексия будущей деятельности	Рефлексия общения	Интегральный показатель рефлексии
Приобретение знаний	-0,153	-0,092	-0,124	0,069	-0,137
Овладение профессией	0,067	-0,066	-0,068	0,042	-0,027
Получение диплома	0,123	0,170	-0,015	-0,028	-0,001
Адекватность мотивации	-0,153	-0,195	-0,117	0,031	-0,120



Отдельно стоит сказать про 4-й курс — так как на нем мотивация к обучению не связана с рефлексией, то она не может стать тем рычагом влияния, через который мы можем работать с мотивацией. Рекомендации по работе с этой группой студентов заслуживают отдельной публикации, поэтому остановимся здесь на их крайне сжатом воплощении. На наш взгляд, для того чтобы избежать мотивационного провала в ходе обучения, необходимо активно формировать у студентов образ своего профессионального будущего, которое было бы максимально приближено

к реальности исходя из особенностей профессиональной сферы, вызовов рынка труда. Кроме того, следует обеспечивать своевременную смену пропедевтических курсов на теоретические и практикоориентированные, которые дали бы возможность, с одной стороны, формировать теоретическое мышление, а с другой — компетенции, необходимые для решения широкого круга практических задач. Связка с реальным профессиональным будущим даст видимую и осязаемую цель обучения, которая, в свою очередь, будет позитивно влиять на мотивацию к обучению студентов.

### Литература

1. Аванесов В.С., Вербицкий А.А., Ительсон Л.Б. Основы педагогики и психологии высшей школы: Учебное пособие. М.: Изд-во Московского университета, 1986. 302 с.
2. Вартанова И.И. К проблеме мотивации учебной деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2000. № 4. С. 33—41.
3. Гаврилова О.В. Взаимосвязь удовлетворенности и мотивации учебной деятельности студентов в системе многоуровневого образования: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2000. 270 с.
4. Григорьева М.В., Шамионов Р.М., Голубева Н.М. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 23—30. doi:10.17759/pse.2017220503
5. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности / Под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1999. С. 146—169.
6. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 126—130.
7. Дроздов С.В. Динамика мотивационно-смысловых образований личности студентов в процессе адаптации к учебе: дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 168 с.
8. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск: Изд-во БГУ, 1981. 383 с.
9. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8—37.
10. Зотова О.И., Бобнева М.И. Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции поведения // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. С. 241—254.
11. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2011. 512 с.
12. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45—57.
13. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: Учеб. пособие. Новосибирск: НГПИ, 1987. 89 с.
14. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 2. С. 3—18. doi: 10.11621/vsp.2016.02.03
15. Манукян В.Р. Психологическое содержание и факторы возникновения кризиса профессионального развития у студентов вуза // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 109—117.
16. Осипова Т.П. Рефлексивно-деятельностный подход в процессе профессиональной подготовки студентов. Ярославский педагогический вестник. 2012. № 1. Т. 2. С. 163—166.
17. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Академия, 2001. 304 с.
18. Сорокина Ю.Л. Преодоление кризиса учебной адаптации студентами педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005. 257 с.
19. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. Введение к объяснению мира. М.: Наука, 1987. 240 с.
20. Тихомирова Т.С., Кочетков Н.В. Мотивация к обучению и личностная рефлексия: особенности и взаимосвязь у студентов вузов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 53—62. doi: 10.17759/pse.2017220306
21. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 450 с.
22. Холодная М.А., Кострикина И.С. Особенности когнитивных стилей «импульсивность/рефлексивность» и «ригидность/гибкость познавательного контроля» у лиц с высокими и сверхпороговыми значениями IQ // Психологический журнал. 2002. № 6. С. 72—82.

## Relationship between Learning Motivation and Reflection in Undergraduate Students

Tikhomirova T.S.\*,

School №1321 «Kovcheg», Moscow, Russia,

t\_tatyana\_92@list.ru

Kochetkov N.V.\*\*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,

nkochetkov@mail.ru

This article aims to study the relationship between personal reflection and the intensity of motivation for learning in a university. In order to achieve this goal, the following techniques were employed: A.V. Karpov and V.V. Ponomaryova's technique for identifying the individual level of reflectivity, and T.I. Ilyina's technique for assessing learning motivation in university students. The empirical study involved 143 subjects. The obtained data indicate that for the first-year students the meaning of the 'mastering the profession' motive is directly connected with their reflections on the present and future activities, while the meaning of the 'getting a diploma' motive is inversely correlated with the reflection of communication. In the second year, the intensity of the 'gaining knowledge' motive correlates with the reflection of communication, and the meaning of the 'mastering the profession' motive has an inverse relationship with the reflection of future activity. In the third year, the values of the motive for acquiring knowledge correlate with the integral indicator of reflection, whereas in the fourth year none of the reflection components are interconnected with the components of the motivation for learning in the university.

**Keywords:** higher education, learning activity, undergraduate programmes, learning motivation, adequacy of motivation, reflection.

### References

1. Avanesov B.C., Verbitskii A.A., Itel'son L.B. Osnovy pedagogiki i psikhologii vysshei shkoly [Fundamentals of Pedagogy and Psychology of Higher Education]: Uchebnoe posobie. Moscow: MGU publ., 1986. 302 p.
2. Vartanova I.I. K probleme motivatsii uchebnoi deyatel'nosti [To the problem of learning motivation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Moscow University Bulletin]*. Ser. 14. Psikhologiya, 2000, no. 4, pp. 33—41.
3. Gavrilova O.V. Vzaimosvyaz' udovletvorennosti i motivatsii uchebnoi deyatel'nosti studentov v sisteme mnogourovnevnogo obrazovaniya. Dis. kand. psikhol. nauk [The relationship of satisfaction and motivation of students

- learning activities in the system of multi-level education. Ph.D. (Psychology) diss.]. Kazan', 2000. 270 p.
4. Grigor'eva M.V., Shamionov R.M., Golubeva N.M. Rol' refleksii v adaptatsionnom processe studentov k usloviyam obucheniya v vuze [The role of reflexion in the adaptation process of students to the conditions of education in the university]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2017. Vol. 22, no. 5, pp. 23—30. doi:10.17759/pse.2017220503
5. Dzhidar'yan I.A. O meste potrebnostej, jemocij i chuvstv v motivatsii lichnosti [On the place of needs, emotions and feelings in the motivation of the individual].

### For citation:

Tikhomirova T.S., Kochetkov N.V. Relationship between Learning Motivation and Reflection in Undergraduate Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 97—106 doi: 10.17759/pse.2018230609 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* Tikhomirova Tat'yana Sergeevna, School Counselor, School №1321 «Kovcheg», Moscow, Russia. E-mail: t\_tatyana\_92@list.ru

\*\* Kochetkov Nikita Vladimirovich, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: nkochetkov@mail.ru

- In Shorohova E.V. (ed.), *Teoreticheskie problemy psikhologii lichnosti* [Theoretical problems of personality psychology]. Moscow: Nauka, 1999, pp. 146—169.
6. Dodonov B.I. Struktura i dinamika motivov dejatel'nosti [Structure and dynamics of motives of activity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1984, no. 4, pp. 126—130.
7. Drozdov C.B. Dinamika motivatsionno-smyslovyykh obrazovaniy lichnosti studentov v protsesse adaptatsii k uchebe. Dis. ... kand. psikhol. nauk [Dynamics of motivational and semantic formations of the personality of students in the process of adaptation to study. Ph.D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2000. 168 p.
8. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. Psikhologiya vysshey shkoly [Psychology of the higher school]. Minsk: Publ. BGU, 1981. 383 p.
9. Zareckii V.K. Stanovlenie i sushhnost' reflektivno-deyatelnostnogo podhoda v okazanii konsul'tativnoy psikhologo-pedagogicheskoi pomoshhi [Formation and essence of the reflexive activity approach in the provision of counseling psychological and pedagogical assistance]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psihoterapiya* [Consultative psychologists and psychotherapy], 2013, no. 2, pp. 8—37 (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Zotova O.I., Bobneva M.I. Cennostnye orientacii i mehanizmy social'noy regulyatsii povedeniya [Value orientations and mechanisms of social regulation of behavior]. *Metodologicheskie problemy social'noi psikhologii* [Methodological problems of social psychology]. Moscow: Nauka, 1975, pp. 241—254.
11. Il'in E.P. Motivatsiya i motivy. [Motivation and motives]. Saint-Petersburg: Piter, 2011. 512 p.
12. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki [Reflexivity as a psychic property and a technique for its diagnosis]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2003. Vol. 24, no. 5, pp. 45—57.
13. Leont'ev V.G. Psihologicheskie mehanizmy motivatsii uchebnoj dejatel'nosti: Ucheb. posobie [Psychological mechanisms of motivation of educational activity: Proc. allowance]. Novosibirsk: Publ. NGPI, 1987. 89 p.
14. Leont'ev D.A. Ponjatie motiva u A.N. Leont'eva i problema kachestva motivatsii [The notion of motive in A.N. Leontief and the problem of the quality of motivation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Bulletin of Moscow University]. Serija 14. Psihologiya, 2016, no. 2, pp. 3—18. doi: 10.11621/vsp.2016.02.03
15. Manukjan V.R. Psihologicheskoe sodержanie i faktory vozniknovenija krizisa professional'nogo razvitiya u studentov vuza [Psychological content and factors of the emergence of the crisis of professional development in university students]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2011, no. 4, pp. 109—117.
16. Osipova T.P. Refleksivno-deyatelnostnyi podhod v processe professional'noi podgotovki studentov [Reflexive activity approach in the process of professional training of students]. *Jaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2012, no. 1. Vol. II, pp. 163—166.
17. Smirnov S.D. Pedagogika i psikhologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatelnosti k lichnosti [Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality]. Moscow: Akademiya, 2001. 304 p.
18. Sorokina Ju.L. Preodolenie krizisa uchebnoj adaptatsii studentami pedagogicheskogo vuza. Diss. kand. psihol. nauk [Overcoming the crisis of educational adaptation by students of a pedagogical university. Ph.D. (Psychology) diss.]. Jaroslavl', 2005. 257 p.
19. Tejjar de Sharden P. Fenomen cheloveka. Vvedenie k objasneniju mira [The phenomenon of man. Introduction to explaining the world]. Moscow: Nauka, 1987. 240 p.
20. Tihomirova T.S., Kochetkov N.V. Motivatsiya k obucheniju i lichnostnaja refleksija: osobennosti i vzaimosvjaz' u studentov vuzov [Motivation for Learning and Personal Reflection: Features and Interconnections among University Students]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2017. Vol. 22, no. 3, pp. 53—62. doi:10.17759/pse.2017220306
21. Uznadze D.N. Psihologicheskie issledovaniya [Psychological research]. Moscow: Nauka, 1966. 450 p.
22. Holodnaya M.A., Kostrikina I.S. Osobennosti kognitivnykh stilej «impul'sivnost'/reflektivnost'» i «rigidnost'/gibkost' poznavatel'nogo kontrolja» u lic s vysokimi i sverhporogovymi znachenijami IQ [Peculiarities of cognitive styles "impulsivity / reflectivity" and "rigidity / flexibility of cognitive control" in individuals with high and supra-threshold values of IQ]. *Psihologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2002, no. 6, pp. 72—82.