
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ GENERAL PSYCHOLOGY

Потребность в познании: сравнительный анализ различных исследовательских и психодиагностических подходов

Шепелева Е.А.,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник сектора диагностики одаренности,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
e_shep@rambler.ru

Валуева Е.А.,

кандидат психологических наук, научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение
науки «Институт психологии Российской академии наук»; ведущий научный сотрудник, ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия,
ekval@list.ru

Лантева Е.М.,

кандидат психологических наук, научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки
«Институт психологии Российской академии наук», Москва, Россия,
ek.lapteva@gmail.com

Статья посвящена анализу отечественных и зарубежных подходов к исследованию и диагностике потребности в познании. Приводятся результаты работ, демонстрирующих актуальность диагностики потребности в познании у школьников для прогнозирования их успеваемости в школе, сопровождающейся увлеченностью и удовольствием от умственных усилий. Анализируются взаимосвязи потребности в познании и когнитивных способностей. Обсуждаются перспективы исследования развития потребности в познании в зависимости от специфики индивидуальной семейной среды ребенка. Приводятся результаты первичной апробации в России онлайн-версии шкалы потребности в познании Ж. Качиопо с соавторами (2013), анализируются психометрические свойства онлайн-версии методики в авторском переводе в сравнении с имеющейся бланковой версией методики. В приложении представлен авторский русскоязычный перевод методики.

Ключевые слова: потребность в познании, интеллектуальная одаренность, диагностика мотивационных предикторов одаренности.

Для цитаты:

Шепелева Е.А., Валуева Е.А., Лантева Е.М. Потребность в познании: сравнительный анализ различных исследовательских и психодиагностических подходов [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 3. С. 115—125. doi: 10.17759/jmfp.2018070311

For citation:

Shepeleva E.A., Valueva E.A., Lapteva E.M. Need for Cognition: the comparative analysis of different researches and psycho-diagnostic approaches [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 3, pp. 115—125. doi: 10.17759/jmfp.2018070311 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Введение

Высокие умственные достижения человека, вносящие значительный вклад как в субъективную личностную реализованность индивида, так и в общественно значимые достижения науки, культуры и техники, в значительной степени обусловлены человеческим интеллектуальным потенциалом. Исследования феномена интеллектуальной одаренности как правило фокусируются на изучении когнитивных способностей и академических достижений — уровень интеллекта, измеренный с помощью специальных тестов,

традиционно рассматривается как основной показатель, прогнозирующий успешность в умственной деятельности [5]. Тем не менее, как исследователи, так и практикующие психологи и педагоги сходятся во мнении о том, что высокий уровень интеллекта далеко не всегда является залогом высоких достижений субъекта. Таким образом, актуальным оказывается вопрос о поисках и исследовании дополнительных, не когнитивных предикторов одаренности, что приводит к расширению теоретических представлений о сущности одаренности. Согласно современной мультифакторной концепции одаренности [17], высокие достижения

обусловлены вкладом многих предикторов, в частности, стратегий саморегуляции, ожидания контроля, способности проявлять усилия и мотивационных характеристик [19]. Среди последних особенно значимой оказывается субъективная потребность индивида в познании. В данной статье мы представим обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных этой тематике.

История исследования потребности в познании

Потребность в познании широко изучается как в отечественных, так и в зарубежных научных работах, особенно применительно к проблеме одаренности в детском возрасте. Определение потребности в познании было дано в 1980-х гг. XX в. В.С. Юркевич характеризует ее как «потребность в деятельности, направленной на получение нового знания» [8; 3]. Существенным аспектом этого определения является акцент на желании осуществлять деятельность, как умственную, так и физическую, продуктом которой будет выступать новое знание. В этом состоит отличие потребности в познании от пассивного получения знаний, когда знание усваивается в готовом виде, хотя, безусловно, усвоение готовых знаний является неотъемлемой частью образовательного процесса в традиционной школе.

Другое определение потребности в познании дали в 1982 г. Ж. Качиоппо и Р. Петти [11]. Особую потребность одаренных учащихся в умственном труде и их веру в знания исследователи назвали «потребностью в познании» («need for cognition», в сокращенном варианте NFC). Согласно их определению, потребность в познании выражается в желании человека самому искать и вовлекаться в деятельность, требующую умственных усилий, а также в получении удовольствия в ситуациях, связанных с когнитивными усилиями.

Д.Б. Богоявленская [1] описывает мотивационные особенности одаренного ребенка следующим образом.

1. Такому ребенку свойственна повышенная познавательная потребность, проявляющаяся в «ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности».

2. Одаренный ребенок будет проявлять упорство и трудолюбие, связанное с высокой увлеченностью и погруженностью в какое-либо дело.

3. Одаренный ребенок демонстрирует высокую требовательность к собственным результатам, настойчивость в достижении целей [1].

Описанные характеристики находят подтверждение в эмпирических исследованиях. В одном из первых исследований по данной проблематике было показано, что потребность в познании слабоотрицательно связана с умственной ограниченностью, не связана с социальной желательностью и положительно связана с общим интеллектом [11]. Люди с высокой потребностью в познании с большей вероятностью вовлекаются

в умственные размышления и получают от этого удовольствие. Результаты эмпирических исследований показывают, что уровень потребности в познании положительно связан с тем, насколько человек способен прилагать усилия в процессе обработки информации. Потребность в познании помогает приобретению и знаний, и сложных навыков [20].

Таким образом, потребность в познании изучается исследователями как отдельное мотивационное образование, не сводящееся к каким-либо другим внешним или внутренним потребностям.

Ниже мы приводим работы, раскрывающие связь потребности в познании с различными психологическими и образовательными измерениями.

В исследовании Е. Дэй с коллегами было показано, что потребность в познании как мотивационный конструкт способна опосредованно, через похожие мотивационные факторы, оказывать влияние на приобретение сложных профессиональных навыков. В проведенном исследователями эксперименте 411 испытуемых в течение 5 часов обучались новой для них сложной компьютерной задаче, которая включала в себя серьезные познавательные и психомоторные запросы. В качестве мотивационного стимулирования применялось денежное вознаграждение респондентов. У участников фиксировался уровень потребности в познании, также измерялись их общие когнитивные способности, целеполагание и самооффективность. Результаты эксперимента показали, что потребность в познании отличалась от общих когнитивных способностей, хотя и ассоциировалась с ними, и была связана с приобретением профессиональных навыков опосредованно, через ориентации на обучение и самооффективность [20].

В работе П. Тидвелл с соавторами изучалась взаимосвязь между потребностью в познании, знаниями и вербальными способностями. Участники исследования проходили тестирование, в котором измерялась их потребность в познании, вербальные способности и знания о людях и событиях, произошедших во время войны во Вьетнаме. Корреляционный анализ продемонстрировал, что потребность в познании слабо, но тем не менее положительно связана с вербальными способностями и знаниями. Вербальные способности и знания также положительно коррелировали между собой. При отдельном контроле вербальных способностей связи между потребностью в познании и знаниями была небольшой, но значимой. Авторы работы делают вывод о том, что потребность в познании помогает приобретению знаний независимо от вклада вербальных способностей [28].

Потребность в познании положительно связана с успеваемостью в школе [9] и отрицательно — с получением результатов ниже ожидаемых [25]. Имеются данные результатов метааналитического исследования о позитивной связи потребности в познании и успеваемости [26]. Также несколько исследований демонстрируют наличие связи высокой потребности в познании с высоким интеллектом, особенно с флюидным

интеллектом [21], который представляет собой способность быстро и точно оперировать текущей информацией. Проводятся исследования по изучению изменений потребности в познании в течение жизни человека — показано, что в молодом возрасте (до 24 лет) уровень потребности в познании с большей вероятностью будет увеличиваться, а в старшем (более 50 лет) — уменьшаться [10].

В литературе имеются данные о том, что потребность в познании является фактором, определяющим восприимчивость к вознаграждениям при необходимости приложения умственных усилий. В экспериментальном исследовании респонденты с низкой потребностью в познании демонстрировали когнитивные усилия при денежном вознаграждении, в то время как люди с высокой потребностью в познании не были восприимчивы к материальным вознаграждениям [15].

Существенное количество исследований в описываемой области посвящено обработке информации в ситуациях, в которых требуется убеждение и аргументация — есть данные о том, что потребность в познании прогнозирует убедительность и глубину аргументации в интерактивном контексте [22].

Помимо того, что потребность в познании изучается в связи с интеллектуальной одаренностью, она ассоциируется с увлеченностью и удовольствием от умственных усилий, и наиболее вероятно, что именно она является мотивационной характеристикой одаренности [18; 24; 19]. В пользу этих представлений свидетельствуют результаты, полученные Е. Мейер с соавторами. В данной работе изучались различные мотивационные переменные, связанные с обучением и достижениями, как предикторы определения в специализированный класс для одаренных детей.

В исследовании приняли участие учащиеся пятых классов, всего 921 человек, 31% из которых обучались в классах для одаренных. У участников сравнивались мотивационные особенности, рассматривающиеся как предикторы определения в специализированный класс для одаренных детей: академическая Я-концепция, учебные интересы, целеполагание и потребность в познании. Также специально контролировались побочные факторы — когнитивные способности, академические достижения, пол, уровень образования родителей. Для измерения уровня потребности в познании применялась шкала Качиоппо/Петти [23], разработанная для подростков, в адаптации для Германии. Шкала состояла из 19 пунктов, таких, например, как: «Я получаю удовольствие от задачи, которая требует нового подхода к решению». Предлагалось пять вариантов ответов: от «абсолютно не согласен» до «абсолютно согласен». С помощью регрессионного анализа было показано, что потребность в познании является лучшим предиктором определения в классы для одаренных учащихся, чем академическая Я-концепция, учебные интересы или целеполагание. Авторы делают вывод, что измерение уровня потребности в познании может быть полезно для

понимания того, нуждается ли учащийся в более продвинутых образовательных условиях, и предлагают дискуссию о том, должны ли ученики с высокой потребностью в познании пользоваться привилегиями при включении в программы для одаренных [19].

Существующие методики измерения потребности в познании носят, как правило, самоотчетный характер. В настоящее время имеется не так много русскоязычных психодиагностических методик измерения познавательной потребности, которые в основном адресуются родителям и педагогам, отвечающим на вопросы в отношении склонностей детей. Среди наиболее известных можно назвать методику В.С. Юркевич «Определение уровня познавательной потребности» [7], методики «Карта одаренности» и «Палитра интересов» А.И. Савенкова [4].

Мы полагаем, что помимо методик, базирующихся на мнении включенных наблюдателей, для более достоверной диагностики субъективного уровня потребности в познании необходимо применение самоотчетных опросников.

Одной из наиболее часто применяемых в зарубежных исследованиях является шкала потребности в познании, разработанная Ж. Качиоппо с соавторами [13], использующаяся в различных модификациях. Она зарекомендовала себя как валидный и надежный психодиагностический инструмент, независимый от социальной желательности, тестовой тревожности, пола и когнитивных стилей испытуемых, а также от большинства личностных черт, за исключением открытости опыту [6]. Версия данной шкалы из 18 пунктов была адаптирована на российской выборке С.А. Щebetенко в 2011 г. [6] и предъявлялась в бланковом формате испытуемым-студентам.

Описание исследования

В нашем исследовании мы ставили цель сделать собственный перевод данной методики, создать ее интернет-версию, а также проанализировать различия в психометрических свойствах бланковой и онлайн-версии методики. Задачей исследования выступала апробация методики на максимально разнообразной выборке респондентов, что могло быть обеспечено с помощью сбора данных у испытуемых-добровольцев через социальные сети. Перевод опросника выполнялся с предпочтением часто употребляемых выражений и простых речевых оборотов, чтобы формулировки пунктов были доступны для правильного понимания максимально широкому кругу респондентов.

Материалы

Текст теста был переведен с английского на русский язык Е.А. Шепелевой и Е.М. Лаптевой, использовалась версия из открытого источника, представленная Ж. Качиоппо с соавторами в 2013 г. на сайте «www.midss.ie». Русский текст был далее переведен на английский

язык независимым экспертом. Сравнение исходной и новой английской версии показало сохранность смысла пунктов опросника, что свидетельствует о достаточном качестве перевода исходной версии теста на русский язык.

Часть пунктов имели обратный ключ.

Текст опросника и ключ см. в Приложении.

Выборка

Выборка составила 101 человек — добровольцев, откликнувшихся на объявление в социальных сетях. Участие в эксперименте, включающем также другие методики суммарно на 2 часа участия, оплачивалось в размере 500 рублей. Из испытуемых — 70 женщин, 15 мужчин и 16 испытуемых, пол которых не зафиксирован. Возраст испытуемых не зафиксирован.

Процедура

Испытуемые переходили из объявления по ссылке на опрос в формах Google: https://docs.google.com/forms/d/1C_m1hwTOk1zPxscGQd5m6lhMwn7gyIQM326bNNopoiY

На одной странице находились инструкция, поля для ввода базовой информации об испытуемом и 18 пунктов опросника со шкалой от 1 до 7 под каждым пунктом.

Тридцать два испытуемых проходили дополнительно «Тест отдаленных ассоциаций» (в адаптации Е.А. Валуевой), сокращенную версию «Продвинутых матриц Равена» (12 пунктов) и вербальные шкалы русскоязычной версии теста Амтхауэра.

Результаты

Шкала показала хороший уровень внутренней согласованности. Коэффициент Альфа Кронбаха составил 0,82. Корреляции пунктов со шкалой варьировали от 0,24 до 0,64, средняя корреляция пункта со шкалой составила 0,50. Средний балл для полной шкалы составил 4,81 (SD=0,76), для сокращенной шкалы — 4,79 (SD=0,85).

Различий по суммарному баллу по шкале между участниками мужского, женского и неизвестного пола по критерию Стьюдента не выявлено (все $p > 0,5$).

Мы повторили анализ структуры данных, сделанный С.А. Щебетенко [6]. По результатам эксплораторного факторного анализа методом главных компонент по критерию каменистой осыпи, выделяется один главный фактор (см. рис. 1). При этом факторные веса всех пунктов кроме п. 7 и 18 в этом факторе превышали 0,31 (табл. 1). Этот результат согласуется с высокой согласованностью шкалы по коэффициенту Альфа Кронбаха $\alpha = 0,82$. Распределение индивидуальных значений суммарного балла по шкале не отличалось от нормального по критерию Колмогорова—Смирнова ($p = 0,77$).

В то же время, выделенный фактор объясняет только 26,6% общей дисперсии данных. Конфирматорный факторный анализ с одним латентным фактором, нагружаю-

щим 18 наблюдаемых переменных, соответствующих вопросам шкалы потребности в познании, показал согласованность модели на уровне тенденции: $\chi^2(135) = 187,3$; $p = 0,002$; CFI = 0,837; RMSEA = 0,062 (рис. 2).

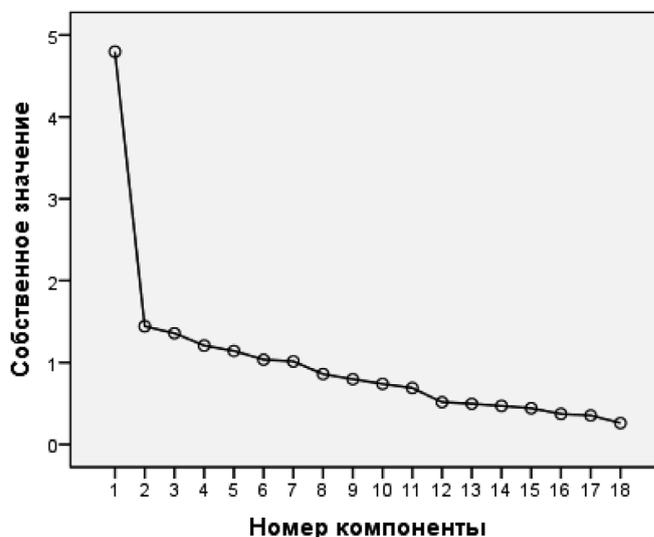


Рис. 1. Собственные значения компонент, полученных в результате факторизации 18 пунктов

Таблица 1

Факторизация 18 пунктов Шкалы потребност в познании методом главных компонент. Факторные веса с абсолютным значением меньше 0,31 опущены для компонент 2—7

	Матрица компонент ^а						
	Компонента						
	1	2	3	4	5	6	7
v1	,549			-,337		,363	
v2	,561			-,493			
v3	,473	,430		,364	-,322		
v4	,462			-,419		-,350	
v5	,560	,316			-,357		
v6	,456		-,604				,316
v7	,207	,642					-,439
v8	,551				-,416		
v9	,612					,465	
v10	,510		,312				,316
v11	,665					-,325	
v12	,657					-,370	
v13	,528						
v14	,417			,319	,346		-,389
v15	,486	-,310			-,395		
v16	,552		-,522				
v17	,591			,424			
v18	,158	,422	,464				,418

Примечание: метод выделения: анализ методом главных компонент; «а» — извлеченных компонент — 7.

Поскольку факторные нагрузки и регрессионные коэффициенты у некоторых пунктов шкалы оказались

невысокими, мы попробовали провести оптимизацию шкалы, пошагово исключая из нее пункты с наименьшими коэффициентами. Каждый набор пунктов был проверен конфирматорным факторным анализом, результаты которого отражены в табл. 2.

Шкала с исключенными пунктами 6, 7, 14, 18 показала хорошие характеристики модели по всем показателям. Эксплораторный факторный анализ для этого набора пунктов показал нагрузки всех пунктов выше 0,5, а первый фактор в этой модели объясняет 31,6% дисперсии данных. При этом собственные значения еще трех компонент оказались > 1, все 4 компоненты объясняют суммарно 55,7% дисперсии (табл. 3).

Коэффициент Альфа Кронбаха для шкалы из 14 пунктов составил 0,83. Распределение индивидуальных значений суммарного балла по шкале из 14 пунктов не отличалось от нормального по критерию Колмогорова—Смирнова ($p = 0,81$).

Следует отметить, что корреляция версий из 14 и 18 пунктов составила $r=0,98$ ($p < 0,001$).

Как отмечалось выше, некоторые испытуемые проходили также тесты интеллекта. Коэффициенты корреляции Спирмена между Шкалой потребности в познании и тестами составили: для теста Равена ($r=0,41$; $p<0,05$; $N=30$), для теста Отдаленных Ассоциаций ($r=0,36$; $p<0,05$; $N=32$) и для теста

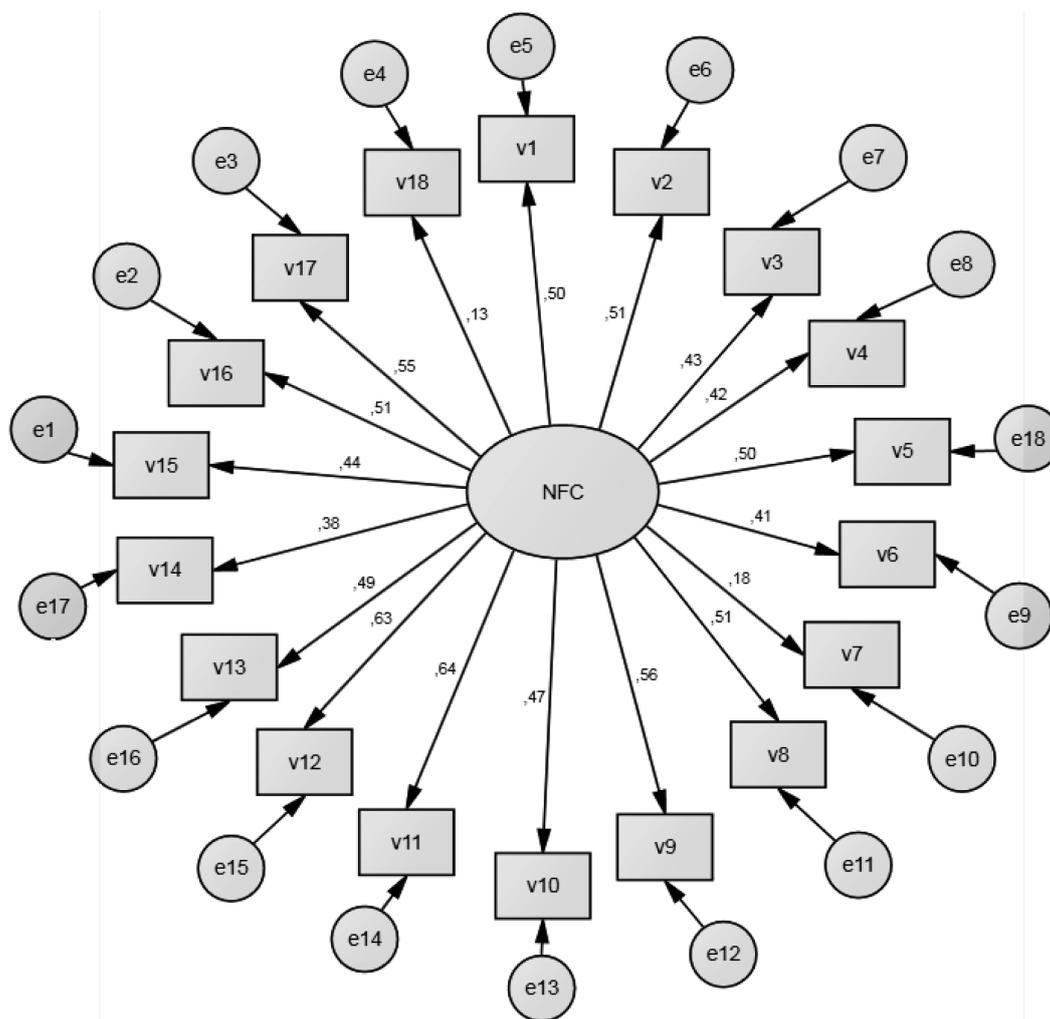


Рис. 1. Конфирматорный факторный анализ 18 пунктов Шкалы потребности в познании

Таблица 2

Статистика альтернативных структур Шкалы потребности познания

Структура	χ^2 (df)	χ^2/df	CFI	RMSEA	α
18 пунктов	187,3 (135)	1,39	0,837	0,062	0,002
17 пунктов (п. 18)	169,2 (119)	1,42	0,842	0,065	0,002
16 пунктов (- пп. 18, 7)	147,7 (104)	1,42	0,859	0,065	0,003
15 пунктов (- пп. 18, 7, 14)	130,5 (90)	1,45	0,862	0,067	0,003
14 пунктов (- пп. 18, 7, 14, 6)	92,5 (77)	1,20	0,939	0,045	0,11

Таблица 3

Факторизация 14 пунктов Шкалы потребности в познании методом главных компонент

	Матрица компонент ^а			
	Компонента			
	1	2	3	4
v1	,548	-,197	,091	,472
v2	,572	-,627	,042	,102
v3	,473	,709	,038	,123
v4	,478	-,070	,507	,368
v5	,581	,171	-,342	,272
v8	,580	,114	-,189	,344
v9	,591	,155	-,291	,084
v10	,507	,041	,160	-,094
v11	,666	,099	,150	-,228
v12	,669	-,010	,340	-,331
v13	,540	-,355	-,266	-,240
v15	,510	-,191	-,483	-,125
v16	,523	-,017	,355	-,169
v17	,589	,211	-,098	-,435

Примечание: метод выделения: анализ методом главных компонент; «а» — извлеченных компонент — 4.

Амтхауэра ($r=0,31$; $p<0,05$; $N=32$). При этом из трех вербальных субтестов самая высокая корреляция у Шкалы потребности в познании была с субтестом Аналогии ($r=0,42$; $p<0,05$), а корреляции с другими субтестами были ниже: с субтестом Общая осведомленность ($r=0,30$; $p<0,1$), с субтестом Обобщение ($r=0,34$; $p=0,058$).

Обсуждение результатов

Психометрические свойства версии Шкалы потребности в познании в переводе Е.А. Шепелевой и Е.М. Лаптевой оказались достаточно хорошими. Как полная, так и сокращенная версии шкалы имеют высокую согласованность, а также обнаруживают высокое соответствие однофакторной модели в конфирматорном факторном анализе. Проблематичным является невысокий процент дисперсии, объясненный однофакторной моделью. Снижение числа пунктов до достижения моделью принятых в научном сообществе нормальных показателей CFI и RMSEA повышает долю дисперсии, объясняемой одним фактором, но снижает содержательное разнообразие пунктов. Вслед за С.А. Щебетенко мы придерживаемся рекомендации использования полной версии, состоящей из 18 пунктов опросника. К тому же в пользу такой рекомендации говорит чрезвычайно высокая корреляция баллов полной и сокращенной версии шкалы.

Возможные перспективы улучшения шкалы мы связываем с попыткой совместить удачные версии перевода пунктов, которые по-разному проявили себя в версиях опросника. Можно отметить, что менее удовлетворительные свойства в обеих версиях шкалы показали пункты 7, 14 и 18. При этом другие пункты, исключение которых позволило улучшить качество модели, отличаются в двух версиях опросника (табл. 4).

С другой стороны, различие в свойствах моделей и понимании пунктов может быть связано с различиями выборок испытуемых в нашей работе и в исследовании

Таблица 4

Сравнение двух версий перевода опросника Шкалы потребности в познании

№	Перевод Е.А. Шепелевой и Е.М. Лаптевой	Перевод С.А. Щебетенко
1	Я бы предпочел(ла) сложную задачу простой	<i>Я предпочел бы комплексную проблему простой проблеме</i>
2	Мне нравится нести ответственность в управлении ситуацией, которая требует много размышлений	<i>Мне нравится нести ответственность за ситуацию, требующую глубокого осмысления</i>
3	Думать — не то, что меня развлекает	С моей точки зрения, размышления — это не самое веселое занятие
4	Я, скорее, сделаю то, что требует немного размышлений, чем то, что очевидно бросит вызов моим мыслительным способностям	Я, скорее, сделаю что-нибудь, требующее немного осмысления, чем нечто, безусловно бросающее вызов моим умственным способностям
5	Я стараюсь предугадывать и избегать ситуаций, в которых мне, скорее всего, придется глубоко над чем-то думать.	Я стараюсь предвосхищать и избегать те ситуации, где я буду вынужден глубоко осмысливать проблему
6	<i>Мне приносит удовлетворение серьезно разбираться в чем-то по нескольку часов</i>	Я получаю удовольствие от глубоких и длительных размышлений
7	<i>Я думаю лишь настолько упорно, насколько мне приходится</i>	<i>Я думаю лишь настолько глубоко, насколько это нужно</i>
8	Я, скорее, предпочитаю думать о маленьких, повседневных проектах, чем о долгосрочных	<i>Я предпочитаю размышлять, скорее, о небольших, повседневных вопросах, чем о долгосрочных проектах</i>
9	Мне нравятся задачи, над которыми можно не задумываться после того, как один раз усвоил(а) их	Я люблю задачи, которые можно понять сразу, как только с ними начинаешь работать
10	Меня привлекает идея полагаться на мышление на моем пути к вершинам	<i>Мне нравится ориентироваться на мышление при «движении на вершину» (при развитии карьеры и достижении высокого положения в обществе)</i>
11	Мне действительно доставляют удовольствие задачи, которые включают разработку новых решений	Я действительно наслаждаюсь задачей, которая предполагает нестандартные решения

№	Перевод Е.А. Шепелевой и Е.М. Лантевой	Перевод С.А. Щebetенко
12	Освоение новых путей мышления не очень меня вдохновляет	Изучение новых способов размышления и мыслительных операций вообще меня не прельщает
13	Я предпочитаю, чтобы моя жизнь была заполнена загадками, которые я должен(на) решить	<i>Я предпочитаю, чтобы моя жизнь была наполнена головоломками, которые я должен решать</i>
14	<i>Меня привлекает идея абстрактного мышления</i>	<i>Мне нравится идея абстрактного мышления</i>
15	Я бы предпочел(ла) задачу, которая является интеллектуальной, трудной и важной, а не ту, которая в чем-то важна, но не требует много размышлений	<i>Я бы предпочел такую задачу, которая интеллектуальна, сложна и важна, а не такую задачу, которая несколько важнее, но не требует особого интеллекта</i>
16	Я, скорее, чувствую облегчение, чем удовлетворение после того, как выполнил(а) задачу, которая потребовала большого умственного усилия	После решения задачи, потребовавшей от меня больших умственных усилий, я скорее чувствую облегчение, чем удовлетворение
17	Мне достаточно того, что что-то работает, а как или почему это работает, меня не волнует	Для меня достаточно того, чтобы интересующая меня вещь или инструмент работали; мне не важно, как и почему они работают
18	<i>Меня часто затягивают размышления о проблемах, даже если они не касаются меня лично</i>	<i>Обычно я достигаю глубокого понимания тех или иных вопросов, даже если они лично меня не касаются</i>

Примечание: курсивом отмечены пункты с низкими статистическими показателями в моделях авторов.

С.А. Щebetенко. В нашем случае испытуемые добровольно откликнулись на объявление об исследовании, а также получали денежное вознаграждение за участие. Мотивационные различия могли вызвать иное прочтение пунктов опросника. Другое возможное толкование — меньшее влияние фактора социальной желательности при прохождении опросника в онлайн-форме. Это предположение согласуется с лучшими свойствами модели, полученными по данным онлайн-опроса. Также полученные различия в психометрических свойствах в некоторой степени могут быть обусловлены разницей переводов на русский язык оригинальной версии опросника.

Конкурентная валидность Шкалы потребности в познании показала корреляции с тестами интеллекта, как флюидного, так и вербального. Это соотносится с данными, представленными у Б. Хилла с соавторами [21]. Также интересен анализ паттерна корреляций с различными шкалами кристаллизованного интеллекта. Более сильная связь оказалась у Шкалы потребности в познании с субтестом «Аналогии», требующим способности к рассуждению, а более слабая — с субтестом «Общая осведомленность». Кроме того, значимая положительная корреляция обнаружилась с Тестом отдаленных ассоциаций (RAT), что, по-видимому, говорит о роли потребности в познании в формировании сети связей между понятиями, усвоенными индивидом, которая облегчает доступ к памяти при тестировании. Тест отдаленных ассоциаций разрабатывался исходно как тест креативности, но в большинстве исследований показывает более сильные связи с тестами интеллекта, чем креативности. Например, на данной выборке корреляция с тестом Равена $r=0,45$, а с вербальным субтестом Амтхауэра — $r=0,78$, причем самая сильная корреляция — у Теста отдаленных ассоциаций с субтестом Аналогии.

Ограничением проведенного исследования является невозможность контроля за выполнением тестов интеллекта при дистанционном сборе данных, а также

правдивости информации о поле и возрасте испытуемых. В литературе имеются данные сравнительного анализа результатов тестов умственных способностей, проводимых в лабораторных условиях и онлайн. Данные свидетельствуют о том, что хотя различия между средними баллами у выборок, проходивших тестирование в разных условиях, и обнаруживаются, они могут быть объяснены другими факторами — например, возрастом и уровнем образования. В то же время, структурных различий в результатах выборок, проходивших тестирование лабораторно и дистанционно, получено не было [14].

Мы полагаем, что предложенная методика измерения потребности в познании может быть рекомендована к проведению для испытуемых подросткового возраста и взрослых, так как она широко используется в зарубежных исследованиях у детей, начиная со среднего школьного возраста. Для нормирования шкалы потребуются дополнительные исследования у испытуемых разных возрастных диапазонов.

Заключение

Проведенный литературный анализ демонстрирует, что потребность в познании является внутренней мотивационной движущей силой поведения и активности человека, в большой степени свойственной интеллектуально одаренным индивидам. В то же время, потребность в познании может вносить независимый от когнитивных способностей вклад в достижения. Потребность в познании может быть измерена с помощью специальных опросников, один из которых мы приводим в приложении к данной статье. При этом, наряду с самоотчетными методиками, перспективным психодиагностическим направлением может стать разработка тестов потребности в познании.

В связи с развитием интернет-технологий в настоящее время внимание исследователей привлекают

новые способы поиска знания — поиск информации в киберпространстве. Как формирование, так и удовлетворение потребности в познании обретает свою специфику у людей, привыкших пользоваться интернет-технологиями. Интернет делает легкодоступным большое количество информации, но при этом ее усвоение оказывается более поверхностным. Ранее отсутствовавшая заинтересованность индивида в каком-либо новом знании может образоваться из-за того, что в интернет-среде активно демонстрируется интерес других пользователей к тому или иному контенту — наглядная демонстрация количества просмотров, отметок «нравится», комментариев [9]. При этом диссинхрония развития, нередко свойственная одаренным детям и выражающаяся в их высокой потребности в познании в совокупности с пониженной эмпатией, вероятно, будет иметь меньшее значение при взаимодействии через Интернет. Проведенная в нашем исследовании апробация онлайн-версии шкалы потребно-

сти в познании на выборке посетителей социальных сетей, вероятно, имеет свою специфику, связанную с высокой заинтересованностью испытуемых, наличием у них свободного времени, привлекательностью для них денежной мотивации.

Также актуальным исследовательским вопросом может выступить специфика влияния обучающей и семейной среды на формирование потребности в познании. Представляется, что потребность в познании (как мотивационная характеристика) в большей степени, по сравнению с интеллектом, способна изменяться под воздействием развивающих и воспитательных процедур. Стили взаимодействия в семье, участие в воспитании бабушек и дедушек, состав семьи, наличие сиблингов и порядок их рождения [16; 27] — все это может иметь непосредственное влияние на формирование потребности в познании и требует изучения в рамках специально организованных исследований.

Финансирование

Статья выполнена при финансовой поддержке грантов РФФИ, проекты № 18-013-01023 и № 17-06-00574.

Благодарности

Авторы выражают благодарность С.А. Щebetенко за научное консультирование при подготовке работы.

Приложение

Шкала потребности в познании [Need for Cognition Scale, Ж. Качиопо, Р. Петти, К. Као] в переводе Е.А. Шепелевой и Е.М. Лаптевой (Cacioppo, Petty, Kao, 2013)

Пожалуйста, прочитайте приведенные ниже утверждения и оцените, насколько вы согласны с каждым из них. Для ответа воспользуйтесь шкалой:

- 7 — абсолютно согласен;
- 6 — в высокой степени согласен;
- 5 — скорее согласен;
- 4 — ни согласен, ни несогласен;
- 3 — скорее несогласен;
- 2 — в высокой степени несогласен;
- 1 — абсолютно несогласен.

1. Я бы предпочел(ла) сложную задачу простой.
2. Мне нравится нести ответственность в управлении ситуацией, которая требует много размышлений.
3. Думать — не то, что меня развлекает.
4. Я, скорее, сделаю то, что требует немного размышлений, чем то, что очевидно бросит вызов моим мыслительным способностям.
5. Я стараюсь предугадывать и избегать ситуаций, в которых мне, скорее всего, придется глубоко над чем-то думать.
6. Мне приносит удовлетворение серьезно разбираться в чем-то по нескольку часов.
7. Я думаю лишь настолько упорно, насколько мне приходится.
8. Я, скорее, предпочитаю думать о маленьких, повседневных проектах, чем о долгосрочных.
9. Мне нравятся задачи, над которыми можно не задумываться после того, как один раз усвоил(а) их.
10. Меня привлекает идея полагаться на мышление на моем пути к вершинам.
11. Мне действительно доставляют удовольствие задачи, которые включают разработку новых решений.
12. Освоение новых путей мышления не очень меня вдохновляет.
13. Я предпочитаю, чтобы моя жизнь была заполнена загадками, которые я должен(на) решить.
14. Меня привлекает идея абстрактного мышления.
15. Я бы предпочел(ла) задачу, которая является интеллектуальной, трудной и важной, а не ту, которая в чем-то важна, но не требует много размышлений.
16. Я, скорее, чувствую облегчение, чем удовлетворение после того как выполнил(а) задачу, которая потребовала большого умственного усилия.
17. Мне достаточно того, что что-то работает, а как или почему это работает, меня не волнует.
18. Меня часто затягивают размышления о проблемах, даже если они не касаются меня лично.

Ключ (1 прямой пункт, -1 обратный пункт):

2)1 3)-1 4)-1 5)-1 6)1 7)-1 8)-1 9)-1 10)1 11)1 12)-1 13)1 14)1 15)1 16)-1 17)-1 18)1

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.* Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1. М.: МИОО, 2005. 176 с.
2. *Войскунский А.Е.* Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология 2017. Т. 6. № 4. С. 720. URL: http://psyjournals.ru/files/91116/jmfp_2017_n_4_Voiskounsky.pdf (дата обращения: 19.10.2018).
3. *Ермаков С.С., Юркевич В.С.* Развитие познавательной потребности у школьников в процессе обучения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2013. Т. 2. № 2. С. 87—100. URL: http://psyjournals.ru/files/61179/jmfp_2013_2_n7_Ermakov.pdf (дата обращения: 19.10.2018).
4. *Савенков А.И.* Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2009. 440 с.
5. *Ушаков Д.В.* Психология интеллекта и одаренности. М: Институт психологии РАН, 2011. 464 с.
6. *Щебетенко С.А.* Психометрика русской версии шкалы потребности в познании // Вестник Пермского университета: Философия. Психология. Социология. 2011. № 6. С. 88—100.
7. *Юркевич В.С.* Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей. М.: Просвещение, 1996. 136 с.
8. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьника // Вопросы психологии. 1980. № 2. С. 83—92.
9. *Bertrams A., Dickhäuser O.* High-school students' need for cognition, self-control capacity, and school achievement: Testing a mediation hypothesis // Learning and Individual Differences. 2009. Vol. 19. № 1. P. 135—138. doi:10.1016/j.lindif.2008.06.005
10. *Bruinsma J., Crutzen R.* A longitudinal study on the stability of the need for cognition // Personality and Individual Differences. 2018. Vol. 127. № 6. P. 151—161. doi:10.1016/j.paid.2018.02.001
11. *Cacioppo J., Petty R.* The need for cognition // Journal of Personality and Social Psychology. 1982. Vol. 42. № 1. P. 116—131. doi:10.1037/0022-3514.42.1.116
12. *Cacioppo J.T., Petty R.E., Kao C.F.* Need for Cognition Scale [Электронный ресурс] // MIDSS. 2013. URL: <http://www.midss.org/sites/default/files/ncogscale.pdf> (дата обращения: 19.10.2018).
13. *Cacioppo J.T., Petty R.E., Kao C.F.* The efficient assessment of need for cognition // Journal of Personality Assessment. 1984. Vol. 48. № 3. P. 306—307. doi:10.1207/s15327752jpa4803_13
14. Comparison of ability tests administrated online and in the laboratory / J.M. Ihme [et al.] // Behavior Research Methods. 2009. Vol. 41. № 4. P. 1183—1189. doi:10.3758/BRM.41.4.1183
15. *Da S., Ar O.* Cognitive capacity limitations and Need for Cognition differentially predict reward-induced cognitive effort expenditure // Cognition. 2017. Vol. 172. P. 101—106. doi:10.1016/j.cognition.2017.12.004
16. *Damian R.I., Roberts B.W.* The associations of birth order with personality and intelligence in a representative sample of U.S. high school students // Journal of Research in Personality. Elsevier Inc. 2015. Vol. 58. P. 96—105. doi:10.1016/j.jrp.2015.05.005
17. *Gagné F.* Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory // High Ability Studies. 2004. Vol. 15. № 2. P. 119—147. doi:10.1080/1359813042000314682
18. *Lovecky D.V.* Exploring social and emotional aspects of giftedness in children // Roeper Review. 1992. Vol. 15. № 1. P. 18—25. doi:10.1080/02783199209553451
19. *Meier E., Vogt C., Preckel F.* Motivational characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition // Learning and Individual Differences. 2014. Vol. 33. P. 39—46. doi:10.1016/j.lindif.2014.04.006
20. Modeling the links between need for cognition and the acquisition of a complex skill / E.A. Day [et al.] // Personality and Individual Differences. 2007. Vol. 42. № 2. P. 201—212. doi:10.1016/j.paid.2006.06.012
21. Need for cognition is related to higher general intelligence, fluid intelligence, and crystallized intelligence, but not working memory / B.D. Hill [et al.] // Journal of Research in Personality. 2013. Vol. 47. № 1. P. 22—25. doi:10.1016/j.jrp.2012.11.001
22. *Nussbaum E.M.* The effect of goal instructions and need for cognition on interactive argumentation // Contemporary Educational Psychology. 2005. Vol. 30. № 3. P. 286—313. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.11.002
23. *Preckel F.* Assessing need for cognition in early adolescence: Validation of a German adaption of the Cacioppo // Petty Scale. European Journal of Psychological Assessment. 2014. Vol. 30. P. 65—72. doi:10.1027/1015-5759/a000170
24. *Preckel F., Götz T., Frenzel A.C.* Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom // British Journal of Educational Psychology. 2010. Vol. 80. № 3. P. 451—472. doi:10.1348/000709909X480716
25. *Preckel F., Holling H., Vock M.* Academic underachievement: Relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness // Psychology in the Schools. 2006. Vol. 43. № 3. P. 401—411. doi:10.1002/pits.20154
26. *Richardson M., Abraham C., Bond R.* Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis // Psychological Bulletin. 2012. Vol. 138. № 2. P. 353—387. doi:10.1037/a0026838
27. *Rohrer J.M., Egloff B., Schmukle S.C.* Examining the effects of birth order on personality // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2015. Vol. 112. № 46. P. 14224—14229. doi:10.1073/pnas.1506451112
28. *Tidwell P.S., Sadowski C.J., Pate L.M.* Relationships between need for cognition, knowledge, and verbal ability // Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied. 2000. Vol. 134. № 6. P. 634—644. doi:10.1080/00223980009598242

Need for Cognition: the comparative analysis of different researches and psycho-diagnostic approaches

Shepeleva E.A.,

*candidate of psychological sciences, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
e_shep@rambler.ru*

Valueva E.A.,

*candidate of Psychology, researcher, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences; leading researcher,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
ekval@list.ru*

Lapteva E.M.,

*candidate of Psychology, researcher, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
ek.lapteva@gmail.com*

The article analyzes national and foreign approaches to study and diagnostics of need for cognition. It discusses the results of researches demonstrating the relevance of diagnostics of students' needs for cognition in order to predict their academic achievements at school. The article also analyzes the relationship between the students' needs for cognition with their cognitive abilities. It gives consideration to the research perspectives of the need for cognition as depending on the specificity of child's individual family background. The article specifies results of primary testing the online version of the scale of needs for cognition (Cacioppo et al. (2013) carried out in Russia and examines the psychometric properties of its original online version with the existing blank version of this tool. The annex contains the Russian translation of Cacioppo's scale made by the author of the article.

Keywords: need for cognition, intellectual giftedness, diagnostics of motivational predictors of giftedness.

Funding

This work was supported by grants RFBR № 18-013-01023, № 17-06-00574.

Acknowledgements

The authors are grateful to Shchebetenko S.A. for scientific advice in the preparation of the work.

REFERENCES

1. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E. Psikhologiya odarennosti: ponyatie, vidy, problemy. Vypusk 1 [Psychology of giftedness: concept, types, problems. Issue 1.]. Moscow: MIOO, 2005. 176 p. (In Russ.).
2. Voiskunsky A.E. Internet kak prostranstvo poznaniya: psikhologicheskie aspekty primeneniya gipertekstovyykh struktur [Elektronnyi resurs] [The Internet as a space of cognition: psychological aspects of the use of hypertext structures]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern Foreign Psychology]*, 2017, vol. 6, no. 4, pp. 7—20. Available at: http://psyjournals.ru/files/91116/jmfp_2017_n_4_Voiskounsky.pdf (Accessed 19.10.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
3. Ermakov S.S., Yurkevich V.S. Razvitie poznavatel'noi potrebnosti u shkol'nikov v protsesse obucheniya [Elektronnyi resurs] [The development of cognitive needs of schoolchildren in the learning process]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2013, vol. 2, no. 2, pp. 87—100. Available at: http://psyjournals.ru/files/61179/jmfp_2013_2_n7_Ermakov.pdf (Accessed 19.10.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
4. Savenkov A.I. Psikhologiya detskoi odarennosti [Psychology of children's giftedness]. Moscow: Genezis, 2009. 440 p. (In Russ.).
5. Ushakov D.V. Psikhologiya intellekta i odarennosti [Psychology of intelligence and giftedness]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2011. 464 p. (In Russ.).
6. Shchebetenko S.A. Psikhometrika russkoi versii shkaly potrebnosti v poznanii [Psychometrics of the Russian version of the scale of the need for knowledge]. *Vestnik Permskogo universiteta: Filosofiya. Psikhologiya, Sotsiologiya [Bulletin of Perm University: Philosophy. Psychology. Sociology]*, 2011, no. 6, pp. 88—100. (In Russ.).
7. Yurkevich V.S. Odarennyi rebenok: illyuzii i real'nost': kniga dlya uchitelei i roditel'ei [A gifted child: illusions and reality: a book for teachers and parents]. Moscow: Prosveshchenie, 1996. 136 p. (In Russ.).
8. Yurkevich V.S. Razvitie nachal'nykh urovnei poznavatel'noi potrebnosti u shkol'nika [The development of the initial levels of the student's cognitive need]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1980, no. 2, pp. 83—92. (In Russ.).
9. Bertrams A., Dickhäuser O. High-school students' need for cognition, self-control capacity, and school achievement: Testing a mediation hypothesis. *Learning and Individual Differences*, 2009, vol. 19, no. 1, pp. 135—138. doi:10.1016/j.lindif.2008.06.005
10. Bruinsma J., Crutzen R. A longitudinal study on the stability of the need for cognition. *Personality and Individual Differences*, 2018, vol. 127, no. 6, pp. 151—161. doi:10.1016/j.paid.2018.02.001

11. Cacioppo J., Petty R. The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, vol. 42, no. 1, pp. 116—131. doi:10.1037/0022-3514.42.1.116
12. Cacioppo J.T., Petty R.E., Kao C.F. Need for Cognition Scale [Elektronnyi resurs]. MIDSS, 2013. Available at: <http://www.midss.org/sites/default/files/ncogscale.pdf> (Accessed 19.10.2018).
13. Cacioppo J.T., Petty R.E., Kao C.F. The efficient assessment of need for cognition. *Journal of Personality Assessment*, 1984, vol. 48, no. 3, pp. 306—307. doi:10.1207/s15327752jpa4803_13
14. Ihme J.M. et al. Comparison of ability tests administrated online and in the laboratory. *Behavior Research Methods*, 2009, vol. 41, no. 4, pp. 1183—1189. doi:10.3758/BRM.41.4.1183
15. Da S., Ar O. Cognitive capacity limitations and Need for Cognition differentially predict reward-induced cognitive effort expenditure. *Cognition*, 2017, vol. 172, pp. 101—106. doi:10.1016/j.cognition.2017.12.004
16. Damian R.I., Roberts B.W. The associations of birth order with personality and intelligence in a representative sample of U.S. high school students. *Journal of Research in Personality. Elsevier Inc*, 2015, vol. 58, pp. 96—105. doi:10.1016/j.jrp.2015.05.005
17. Gagné F. Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 2004, vol. 15, no. 2, pp. 119—147. doi:10.1080/1359813042000314682
18. Lovecky D.V. Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Roeper Review*, 1992, vol. 15, no. 1, pp. 18—25. doi:10.1080/02783199209553451
19. Meier E., Vögi C., Preckel F. Motivational characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition. *Learning and Individual Differences*, 2014, vol. 33, pp. 39—46. doi:10.1016/j.lindif.2014.04.006
20. Day E.A. et al. Modeling the links between need for cognition and the acquisition of a complex skill. *Personality and Individual Differences*, 2007, vol. 42, no. 2, pp. 201—212. doi:10.1016/j.paid.2006.06.012
21. Hill B.D. et al. Need for cognition is related to higher general intelligence, fluid intelligence, and crystallized intelligence, but not working memory. *Journal of Research in Personality*, 2013, vol. 47, no. 1, pp. 22—25. doi:10.1016/j.jrp.2012.11.001
22. Nussbaum E.M. The effect of goal instructions and need for cognition on interactive argumentation. *Contemporary Educational Psychology*, 2005, vol. 30, no. 3, pp. 286—313. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.11.002
23. Preckel F. Assessing need for cognition in early adolescence: Validation of a German adaption of the Cacioppo. *Petty Scale. European Journal of Psychological Assessment*, 2014, vol. 30, pp. 65—72. doi:10.1027/1015-5759/a000170
24. Preckel F., Götz T., Frenzel A.C. Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 2010, vol. 80, no. 3, pp. 451—472. doi:10.1348/000709909X480716
25. Preckel F., Holling H., Vock M. Academic underachievement: Relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. *Psychology in the Schools*, 2006, vol. 43, no. 3, pp. 401—411. doi:10.1002/pits.20154
26. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2012, vol. 138, no. 2, pp. 353—387. doi:10.1037/a0026838
27. Rohrer J.M., Egloff B., Schmukle S.C. Examining the effects of birth order on personality. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2015, vol. 112, no. 46, pp. 14224—14229. doi:10.1073/pnas.1506451112
28. Tidwell P.S., Sadowski C.J., Pate L.M. Relationships between need for cognition, knowledge, and verbal ability. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 2000, vol. 134, no. 6, pp. 634—644. doi:10.1080/00223980009598242