

ПСИХОЛОГИЯ

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ

Journal of Modern Foreign Psychology



2018. Том 7. № 2
2018. Vol. 7, no. 2

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
Т. 7, № 2 / 2018

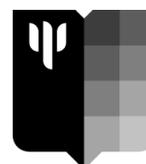
Тема номера:
Одаренность. Диагностика одаренности.
Социальный интеллект

Тематический редактор
С.С. Белова

JOURNAL OF MODERN FOREIGN PSYCHOLOGY

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



«СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Главный редактор
Т.В. Ермолова

Ответственный секретарь
В.В. Пономарева

Технический редактор
О.Н. Борисова

Редакционная коллегия

Ю.И. Александров, Т.В. Ахутина, Е.Л. Григоренко, О.В. Рубцова, Т.А. Баилова, И.А. Бурлакова, Т.М. Марютина, Е.А. Сергиенко, А.Б. Холмогорова, Е.Г. Дозорцева, Л.Ф. Обухова, Н.Г. Салмина, М.А. Сафронова, Е.О. Смирнова, Т.А. Строганова, Н.Н. Толстых, Е.В. Филиппова, В.С. Юркевич

Редакционный совет

Председатель
В.В. Рубцов

Заместитель председателя редакционного совета
А.А. Марголис

Члены редакционного совета
Г. Дэниэлс (Великобритания), П. Хаккарайнен (Финляндия)

Корректор Р.К. Лопина
Компьютерная верстка: М.А. Баскакова

УЧРЕДИТЕЛЬ

Московский государственный психолого-педагогический университет

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

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций.

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Введение

С.С. Белова

5

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Структура социального интеллекта

А.И. Савенков

7

Индивидуальные различия в лингвистических способностях и их связь с флюидным и кристаллизованным интеллектом

Е.В. Гаврилова

16

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь

В.С. Юркевич

28

Социальная аргументация подростков в контексте проблемы соотношения общего и социального интеллекта

О.М. Смирнова, С.С. Белова

39

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Эмоциональный интеллект и социальное взаимодействие: зарубежные исследования

М.Н. Бочкова, Н.В. Мешкова

49

Социальное взаимодействие одаренных детей в гомогенной и гетерогенной образовательной среде

Е.И. Доний

60

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Оценка эффективности программы развития эмоциональных способностей у школьников старших классов

Е.А. Валуева, Е.М. Лаптева, В.В. Овсянникова

70

ОТРАСЛЕВАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Музыкально развитая личность: к апробации методики Gold-MSI

Т.С. Князева, Т.В. Шохман

80

Эстетическая отзывчивость российской и азербайджанской молодежи

П.А. Сабадош

90

Вне тематики номера

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век

М.Г. Никитская, Н.Н. Толстых

100

Наши авторы

114

CONTENTS

NOTES FROM EDITOR

Introduction

S.S. Belova

5

GENERAL PSYCHOLOGY

Structure of social intellect

A.I. Savenkov

7

Individual differences in foreign language aptitude and its relation to fluid and crystallized intelligence

E.V. Gavrilova

16

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Intellectual giftedness and social development: an analysis of the contradictory context

V.S. Yurkevitch

28

Intellectual abilities of adolescents and qualitative characteristics of their social argumentation

O.M. Smirnova, S.S. Belova

39

SOCIAL PSYCHOLOGY

Emotional Intelligence and Behavior: Foreign Research

M.N. Bochkova, N.V. Meshkova

49

Social Interactions of Gifted Children in Homogeneous and Heterogeneous Environments

E.I. Donii

60

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Evaluation of the effectiveness of the program for the development of emotional abilities of high school students

E.A. Valueva, E.M. Lapteva, V.V. Ovsyannikova

70

SPECIAL (BRANCH) PSYCHOLOGY

Musically sophisticated personality: the approbation of Gold-MSI method

T.S. Knyazeva, T.V. Shokhman

80

Aesthetic responsiveness of Russian and Azerbaijani youth

P.A. Sabadosh

90

Outside of the theme rooms

GENERAL PSYCHOLOGY

Foreign studies of learning motivation: XXI century

M.G. Nikitskaya

100

Our authors

115

КОЛОНКА РЕДАКТОРА NOTES FROM EDITOR

Введение

Белова С.С.,

*кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБОУ ВО МГППУ, научный сотрудник,
ФГБУН Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия,
sbelova@gmail.com*

С удовлетворением представляю уважаемым читателям тематический номер журнала «Современная зарубежная психология», посвященный психологическим исследованиям одаренности и социального интеллекта.

Тема одаренности — благодаря как своему большому прикладному значению, так и интригующей сложности психологического содержания — остается на пике интереса современных ученых, представителей сферы образования, родителей. Важной содержательной тенденцией этой области психологии является расширение традиционного понимания одаренности как интеллектуальной характеристики на новые грани индивидуальности человека.

Первую такую грань определяет специфика индивидуального социального познания и поведения. Это приводит к постановке вопросов о соотношении интеллектуальной одаренности с социальным и эмоциональным интеллектом, о качестве социальных взаимодействий и адаптации, психологических основах развития социальных компетенций. Именно эта линия составила системообразующее содержательное ядро номера.

Вторая грань представлена областью эстетического познания. Его уникальность определяется как особенностями эмоционально-личностной сферы человека, так и способностями к пониманию искусства. В номере журнала представлена методическая линия диагностики эстетической одаренности, основанная на адаптации современных зарубежных опросников диспозиций эстетического характера.

И, наконец, тематический номер обращен к феномену лингвистической одаренности — одному из узких предметно-специфических проявлений интеллектуальной одаренности.

Охарактеризуем кратко статьи номера по указанным направлениям.

А.И. Савенков представляет свою теоретическую модель социального интеллекта, подобную Гилфордской, дающую выходы на направления диагностики и развития его когнитивных и поведенческих составляющих. Автор предваряет описание модели аналитическим обзором по тематике социального интеллекта, оригинальность которому придает обращение к феноменам «культурного интеллекта», определяющего эффективность адаптации в различных

культурных средах, и агрессии, детерминированной социальным интеллектом.

Аналитический обзор В.С. Юркевич затрагивает важнейший феномен диссинхронии интеллектуального и социального развития одаренных детей. Автор анализирует данные современных зарубежных исследований о благоприятном и проблемном социальном развитии одаренных детей и предлагает оригинальное объяснение данному противоречию.

О.М. Смирнова и С.С. Белова в эмпирическом исследовании обращаются к изучению качества социальной аргументации подростков в социальных дилеммах и его связи с интеллектом. Авторы обнаружили, что интеллектуальные способности образуют как продуктивные, так и контрпродуктивные связи с качеством социальной аргументации. Результаты обсуждаются в связи со спецификой функциональной роли общего интеллекта в социальном познании.

М.Н. Бочкова и Н.В. Мешкова представляют обзор современных зарубежных исследований, посвященных связи эмоционального интеллекта с просоциальным и антисоциальным поведением. Говоря о вариативности форм антисоциального поведения в связи с эмоциональным интеллектом, особое внимание авторы уделяют его гендерным особенностям.

В аналитическом обзоре Е.И. Доний поднимает вопрос о факторах, определяющих качество социальных взаимодействий одаренных детей и их «обычных» сверстников в образовательной среде. Автор иллюстрирует проблему данными собственного исследования одаренных школьников международной школы Голландии, методологическим инструментом которого стал современный социометрический и поведенческий анализ.

Исследование Е.А. Валуевой, Е.М. Лаптевой и В.В. Овсянниковой интересно в том отношении, что описывает по существу нулевой эффект образовательной программы развития эмоциональных способностей старшеклассников. Развивающая программа была включена в цикл гуманитарных предметов, а эмоциональные способности измерялись задачными тестами. Отсутствие эффекта требует особой рефлексии, что представляется ценным для психологии образования.

Линия эстетической одаренности представлена в данном тематическом номере двумя методическими

статьями, описывающими опыт адаптации зарубежных опросников эстетических диспозиций.

Разрабатывая проблематику измерения музыкальности человека, Т.С. Князева и Т.В. Шохман делятся с нами данными о русскоязычной версии методики Gold-MSI (Goldsmiths Musical Sophistication Index), разработанной в Голдсмитском университете. П. Сабатош представляет результаты оценки конструктивной валидности русской версии опросника «Шкала сопричастности красоте EBS 2.0» (Engagement With Beauty Scale) на данных российской и азербайджанской выборки.

Тема лингвистической одаренности и ее когнитивных детерминант раскрывается в эмпирическом исследовании Е.В. Гавриловой. Автор анализирует соотношение лингвистических способностей с флюидным и кристаллизованным интеллектом, а также обсуждает любопытные различия в структуре взаимосвязей способностей в подгруппах испытуемых с разным уровнем лингвистических достижений.

Совместно с авторами и редакцией выражаю надежду на то, что данный номер вызовет интерес у читателей и окажется полезным в работе.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ GENERAL PSYCHOLOGY

Структура социального интеллекта

Савенков А.И.,

*доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, директор,
Институт педагогики и психологии образования ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический
университет», член-корреспондент Российской академии образования (РАО), Москва, Россия,
asavenkov@bk.ru*

В статье с помощью графической метафоры охарактеризованы способы конструирования содержания процессов диагностики и развития социального интеллекта. Пересечение линий на трех гранях куба позволяет разрабатывать большое количество методических инструментов, позволяющих диагностировать и развивать базовые составляющие социального интеллекта.

Ключевые слова: социальный интеллект, эмоциональный интеллект, социальная компетентность, диагностика социального интеллекта, диагностика социальной компетентности, развитие социального интеллекта и социальной компетентности.

Для цитаты:

Савенков А.И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 7—15. doi:10.17759/jmfp.2018070201

For citation:

Savenkov A.I. Structure of social intellect [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 7—15. doi: 10.17759/jmfp.2018070201 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Актуальность проблемы

Эксперты в области футурологии, развития новых технологий и разработки инновационных образовательных систем среди важнейших характеристик, наиболее востребованных в настоящее время и особенно важных в будущем называют высокий эмоциональный интеллект, социальный интеллект и их производную — социальную компетентность (Дж. Андерсен, М. Боирлейн, М. Каку, Г. Маркс, Т. Фрайн и др.). Эмоциональный интеллект, понимаемый большинством специалистов как способность человека адекватно выражать собственные эмоции, понимать эмоции и мотивы поведения других людей, как способность к познанию собственной эмоциональной сферы и социальных явлений, выступает в качестве важнейшей составляющей социального интеллекта и является фундаментом социальной компетентности личности (И.Н. Андреева, Ю.Д. Бабаева, Р. Бар-Он, С.С. Белова, И.И. Ветрова, Х. Вайсбах, У. Дакс, Д. Карузо, О.В. Лунева, Д.В. Люсин, Дж. Майер, Г. Олпорт, Г. Орме, А.И. Савенков, Е.А. Сергиенко, Р. Стернберг, П. Сэловей, Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич и др.). В свою очередь, развитый социальный интеллект лежит в основе способностей человека успешно строить социальные взаимодействия, определяет готовность и способность творчески работать в команде, быть лидером и ведомым, обеспечивает то, что можно назвать социальной компетентностью.

Разработка проблематики социального интеллекта идет с начала XX в. (Торндайк и др.), при этом его концептуальные модели, предложенные разными специалистами, существенно разнятся. Казалось бы, естественность данного положения дел не должна беспокоить, однако, это не означает, что попытки разработки логичной модели социального интеллекта, создающей теоретическую базу для решения прикладных проблем, прежде всего его диагностики и развития в образовательной среде, должны прекратиться.

Результаты научных исследований в области разработки концептуальных моделей социального интеллекта находят широкое применение в прикладных психологических, педагогических работах, внедряются в образовательную практику. Интенсивно ведутся исследования, в которых социальный интеллект рассматривается в контексте культурно-обусловленного поведения человека. Для фиксации его культурной обусловленности было даже введено специальное понятие «культурный интеллект». Исследователи Ирез и Иарлей (1993); Трайндис (1994); Гильфанд, Ирез & Аюкан (2007) поставили проблему выявления факторов, обуславливающих более или менее эффективное поведение людей в культурно разнообразных жизненных ситуациях. Используя многомерный подход к интеллекту, предложенный Стернбергом и Детерман [5], Иарлей и Анг¹ разработали концептуальную модель

¹ Earley P.C., Ang S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 2003. 379 p.

культурного интеллекта (CQ), определяемого как способность человека эффективно функционировать в ситуациях культурного разнообразия. Исследования культурного интеллекта направлены, в первую очередь, на то, чтобы дать объяснение так называемой «проблеме соотечественника», отвечающей на вопрос о том, почему некоторые люди добиваются успеха в культурно различных условиях, а другие нет. В настоящее время разработано несколько моделей культурного интеллекта, созданы специальные инструменты для его измерения — «Шкала культурного интеллекта» (С. Анг, Л. Ван Дюн, К. Кох) [16].

Усилившееся в последнее время в обществе и в образовательной практике внимание к задачам противодействия психологическому насилию, привело исследователей к необходимости проведения исследований социального интеллекта в контексте изучения агрессивного поведения человека. Особый интерес представляют исследования, посвященные противодействию традиционному и цифровому буллингу. В этих работах социальный интеллект рассматривается как социокогнитивная характеристика², способная выступать в качестве возможного регулятора традиционного и цифрового буллинга («кибербуллинга» — буллинга в виртуальном пространстве). В исследовании С. Пабиан и Х. Яндебош было представлено сравнение социального интеллекта испытуемых, занимавшихся буллингом (как традиционным, так и цифровым) с социальным интеллектом лиц, не склонных к психологическому насилию и не занимавшихся буллингом. Лонгитюдные исследования ассоциаций, проведенные на выборке из 1103 подростков, путем четырех срезов с интервалом в шесть месяцев, позволили авторам выявить четыре варианта профиля подростков:

1. неостанавливающиеся хулиганы, занимающиеся традиционным буллингом (nonstop traditional bullies). Эта группа имела самый низкий уровень социального интеллекта, которой так и оставался низким на протяжении всего исследования (2 года);
2. хулиганы, занимающиеся традиционным и кибербуллингом, но показывающие уменьшение издевательств;
3. хулиганы, занимающиеся традиционным и кибербуллингом, но показывающие увеличение издевательств;
4. не участвующие в буллинге.

Подростки с относительно невысоким уровнем социального интеллекта склонны демонстрировать как традиционный, так и цифровой буллинг, а их сверстники с низким социальным интеллектом склонны только к традиционным вариантам буллинга.

Подростки со средним уровнем социального интеллекта имеют тенденцию не быть вовлеченными в издевательства. Авторы объясняют такие данные «дисбалансом власти» у подростков, обладающих высоким или низким социальным интеллектом. Те, кто имеет низкий социальный интеллект, таким способом борются за власть в группе (буллинг как механизм борьбы), а подростки с высоким социальным интеллектом демонстрируют и удерживают власть (буллинг как демонстрация и поддержание власти) [23].

В ряде предложенных разными специалистами концептуальных моделей социального интеллекта в качестве одной из составляющих рассматривается эмпатия (Ф.С. Чапин, 1967; Р. Розенталь, 1979; А.И. Савенков, 2006 и др.). В то же время ряд специалистов проводят исследования, посвященные связи эмпатии и агрессивного поведения, считая при этом, что эмпатию и социальный интеллект по ряду логических причин можно рассматривать как разные понятия. Социальный интеллект необходим для решения всех видов конфликтов: просоциальных и антиобщественных, при этом присутствие эмпатии действует как смягчитель агрессии. Когда сопереживание отсутствует, корреляции между социальным интеллектом и всеми видами агрессии возрастают, а корреляции между социальным интеллектом и мирным разрешением конфликтов уменьшаются. Социальный интеллект по-разному связан с различными формами агрессивного поведения: сильнее с косвенной агрессией, чем со словесной, и слабо с физической агрессией, что соответствует теории развития агрессивного стиля поведения. Утверждается, что сложные формы агрессии требуют более высокого уровня социального интеллекта (К. Бжоркжвист, К. Остерман, А. Каукиайнен) [13].

Изучение корреляций социального интеллекта с некоторыми личностными характеристиками показало, что существует значительная связь между уровнем регуляции эмоций, юмором и такими компонентами социального интеллекта, как: «социальная осведомленность» и «социальные навыки». При этом стили обработки информации, рассматриваемые как компонент социального интеллекта, не продемонстрировали статистически значимой связи с удовлетворенностью жизнью (А. Разаей, И. Моусанезхад) [25]. В ряде исследований было показано, что эмоциональный и социальный интеллект положительно связаны с безопасным стилем привязанности и имеют негативную связь с уклоняющимся стилем привязанности, а также со стилем привязанности, основанном на страхе и на стиле привязанности, основанном на «поглощении другим». Высокий уровень социального интеллекта

² Andreou E. Social preference, perceived popularity and social intelligence relations to overt and relational aggression // School Psychology International. 2006. Vol. 27, № 3. P. 339—351.

The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression / A. Kaukiainen [et al.] // Aggressive Behavior. 1999. Vol. 25. № 2. P. 81—89.

Peeters M., Cillessen A., Scholte R. Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence // Journal of Youth and Adolescence. 1999. Vol. 39. № 2. P. 1041—1052.

смягчает отношения между стилем привязанности и эмоциональным интеллектом (М. Анвер, Н.Дж. Малик, А. Магсоод, Дж. Рехман) [27].

Особое внимание исследователей традиционно привлекают вопросы связи социального интеллекта и академических достижений, а также роль эмоционального интеллекта и социального интеллекта как предикторов популярности в среде подростков. Сравнение эффектов социального интеллекта и учебной успешности (измеряемой академическими достижениями), а также популярности в среде подростков проводилось рядом исследователей (Н. Мейджс, А.Х.Н. Киллессен, Р.Х. Дж. Сколте и др.) в двух вариантах образовательных учреждений: школах с профессионально-технической подготовкой (аналог технического колледжа) и подготовительных школах колледжа (направленных на академическую подготовку). Было отмечено различие между социометрической популярностью, мерой группового принятия, воспринимаемой популярностью, мерой социального доминирования. Участниками исследования стали 512 подростков (14—15-летние, 56% девочек, 44% мальчиков) из школ с профессионально-технической подготовкой и подготовительных школах колледжа Северо-Западной Европы.

Популярность в среде подростков оказалась в значительной степени связана с социальным интеллектом, но не с академическими достижениями в обоих типах школ. Социометрическая популярность была предсказана взаимодействием между академическими достижениями и социальным интеллектом в зависимости от типа школы. В то время как обучающиеся в подготовительной школе колледжа получали социометрическую популярность, преуспевая как в социальном, так и в академическом плане, студенты из профшкол преуспевали либо в социальном плане, либо в академическом, раздельно (Н. Мейджс, А.Х.Н. Киллессен, Р.Х. Дж. Сколте и др.) [26].

Частные исследования идут достаточно интенсивно, при этом базовые понятия, эмоциональный интеллект, социальный интеллект, социальная компетентность, которыми с легкостью оперируют исследователи, понимаются весьма различно. Не ясны также и соотношения эмоционального интеллекта и социального интеллекта, не выяснено, как это все связано с социальной компетентностью личности. Естественно, что эти разночтения порождают множество сложностей.

Интенсивно ведется разработка методического инструментария для диагностики эмоционального интеллекта и социального интеллекта, а также отдельных их составляющих (И.Н. Андреева, С.С. Белова, И.И. Ветрова, Д.В. Люсин, В.В. Одинцова, Е.А. Орл, Е.А. Сергиенко, М. Холл, А.Г. Шмелев и др.). В прикладных областях знаний, прежде всего в педагогической психологии и педагогике, с опорой на предложенные теоретические модели проводятся изыскания по выявлению закономерностей, разработке содержания, форм организации, методов, средств и методик,

ориентированных на развитие эмоционального интеллекта, социального интеллекта и процесса становления социальной компетентности личности в разные возрастные периоды. Представленная на рис. 1 объемная графическая схема позволяет классифицировать и охарактеризовать способы конструирования содержания и создать условия для разработки практически неограниченного числа методических решений для диагностики и развития базовых составляющих социального интеллекта, что, в свою очередь, может послужить основой для становления социальной компетентности ребенка.

Разрабатывая данную графическую модель, мы опирались на идею, заложенную в широко известной схеме «Структура интеллекта» Дж.П. Гилфорда [2]. В его теоретической модели, как известно, представлен классический, или, иначе говоря, абстрактный интеллект. Модель Дж. Гилфорда, опубликованная еще в начале 60-х г. XX в., и по сей день является одной из самых популярных и при этом самых критикуемых (Д.Б. Богоявленская, Е.Л. Григоренко, В.Н. Дружинин, Р. Стернберг, Д.В. Ушаков и др.). Как известно, Дж. Гилфорд был принципиальным противником идеи Ч. Спирмена о том, что все виды интеллектуальной активности объединяет одна фундаментальная функция, названная им фактором «G», в то время как остающиеся, или специфические элементы, полностью различны для каждой активности (фактор «S»). При этом Дж. Гилфорд ссылаясь на собственные наблюдения низких корреляций между результатами выполнения отдельных тестов, что прямо противоречило аналогичным наблюдениям и выводам Ч. Спирмена и его многочисленных последователей.

Не будет преувеличением сказать, что модель структуры интеллекта Дж. Гилфорда подобна системе элементов Д.И. Менделеева; внимательно изучая различные клетки его схемы, специалисты по прикладным разработкам могут обнаружить множество различных частных способностей человеческого интеллекта. Особое место в своей модели «структуры интеллекта» отводил социальному интеллекту и уже упоминавшийся Дж. Гилфорд. Он отмечал, что в его модели интеллекта не менее 30 способностей, относящихся к социальному интеллекту. Некоторые из них относятся к пониманию поведения, некоторые к продуктивному мышлению в области поведения и некоторые — к его оценке. Важно и то, что Дж. Гилфорд особо подчеркивает, что понимание поведения других людей и самого себя имеет в значительной степени невербальный характер. Есть основания утверждать, что именно многофакторность сделала модель Дж. Гилфорда одной из самых популярных в образовательной практике конца XX в. в разных странах мира.

Большое количество выделенных факторов является прекрасной базой для разработки программ и методик, как диагностики интеллекта, так и конкретизации того, какие параметры интеллекта подлежат целенаправленному развитию в условиях образовательной

практики. Специалисты по детской одаренности неоднократно подчеркивали, что для образовательной практики наиболее продуктивны многофакторные теоретические модели (А.М. Матюшкин, К. Хеллер и др.). В образовании ценятся не столько строго выверенные простые ясные схемы, сколько максимально подробно детализированные теоретические конструкции, содержащие множество различных структурных элементов, высвечивающих и характеризующих максимально большее количество граней рассматриваемого психического явления.

В этой связи представляют интерес теоретические модели эмоционального интеллекта и социального интеллекта признанные классическими. Важно отметить, что большинство присутствующих в них параметров повторяются у разных специалистов. Например, Р. Бар-Он предлагает понимать под эмоциональным интеллектом все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными, жизненными ситуациями.

Р. Бар-Он выделяет пять сфер, в каждой из которых отмечает наиболее специфические навыки, ведущие к достижению успеха в межличностных отношениях. Они включают:

- познание собственной личности (осведомленность о собственных эмоциях, уверенность в себе, самоуважение, самореализация, независимость);
- навыки межличностного общения (межличностные взаимоотношения, социальная ответственность, сопереживание);
- способность к адаптации (решение проблем, оценка реальности, приспособляемость);
- управление стрессовыми ситуациями (устойчивость к стрессу, импульсивность, контроль);
- преобладающее настроение (счастье, оптимизм) [12].

В работе Д.В. Люсина, эмоциональный интеллект предстает в качестве «...способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [4]. При этом подчеркивается, что способность к пониманию и способность к управлению эмоциями могут быть направлены и на собственные эмоции и на эмоции других людей. Таким образом, автор предлагает рассматривать два варианта эмоционального интеллекта — «внутриличностный» и «межличностный», эти понятия были введены в обиход психологов еще Г. Гарднером [17]. Оба варианта эмоционального интеллекта («внутриличностный» и «межличностный»), по утверждению Д.В. Люсина, указывают на актуализацию разных когнитивных процессов и навыков. Модель Д.В. Люсина включает три элемента:

- когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации);
- представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях и т. п.);
- особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т. п.).

Анализируя составляющие концептуальных моделей, несложно заметить, что проблематика изучения эмоционального интеллекта тесно переплетается с разработкой вопросов диагностики и развития социального интеллекта и социальной компетентности личности. Исследователи разных стран мира, дифференцируя эти задачи нередко предлагают ставить задачу шире и рассматривать проблематику эмоционального интеллекта через призму общих социальных способностей как их органической составляющей. Таким образом, предлагается считать эмоциональный интеллект частью социального интеллекта, а социальную компетентность — их производной.

Традиционной для исследователей можно считать задачу определения границ социального интеллекта. Ее решение требовало отделить социальный интеллект от абстрактного и академического. Работа по созданию диагностических инструментов для измерения социального интеллекта вызвала серьезные сложности, происходило это главным образом потому, что при его оценке специалисты преимущественное внимание уделяли когнитивным характеристикам, таким как восприятие других людей, понимание мотивов их поведения и т. п. Особенно важно то, что определялось это по результатам вербальных измерений. Даже оценка поведенческих аспектов социального интеллекта осуществлялась, как правило, с помощью методов самоотчета, интроспекции и т. п.

Между тем, несложно заметить, что вербальная оценка собственной эмоциональной или социальной сферы и реальные поведенческие характеристики личности далеко не всегда совпадают. В настоящее время все большее место при диагностике социального интеллекта стала занимать фиксация наблюдаемых поведенческих особенностей и другие невербальные способы оценки.

Оба эти подхода к диагностике социального интеллекта, включающие вербальные и поведенческие оценки, одними из первых объединили американские психологи С. Космитский и П. Джон [19]. Ими была предложена концепция социального интеллекта, включающая семь составляющих, объединенных в две относительно автономные группы: когнитивные и поведенческие. К числу когнитивных составляющих социального интеллекта авторами были отнесены: оценка перспективы, понимание людей, знание специальных правил, открытость в отношениях к окружающим. К поведенческим составляющим были отнесены: способность иметь дело с людьми, социальная приспособляемость, теплота в межличностных отношениях. Таким образом, С. Космитский и П. Джон подчеркивали идею о том, что проявления социального интеллекта предполагают тесную взаимосвязь когнитивного и аффективного.

Ряд исследователей не разделяют этот подход, например, в работе Д.В. Ушакова [10] отмечается, что определение социального интеллекта должно быть ограничено. «Социальный интеллект, если мы пони-

маем его как интеллект, — пишет Д.В. Ушаков, — это способность к познанию социальных явлений, которая составляет лишь один из компонентов социальных умений и компетентности, а не исчерпывает их». Д.В. Ушаков настаивает на том, что только при этих условиях социальный интеллект может встать в один ряд с другими видами интеллекта, «...образуя вместе с ними способность к высшему виду познавательной деятельности — обобщенной и опосредованной» [10]. Ориентация на прикладные практические задачи, прежде всего диагностики и развития, диктует иные подходы.

Одним из характерных для данного подхода примеров является тест (GWSIT), предложенный Тельмой Хант, работавшей в университете Джорджа Вашингтона. Этот тест включал ряд субтестов, оценивающих критические решения в социальных ситуациях. В ходе теста оценивались: психическое состояние человека после выполнения заданий, память на имена и лица, определялись поведение и чувство юмора.

Важный элемент в структуру социального интеллекта был предложен Ф.С. Чапиным — «социальная интуиция» [15]. Тест предполагал прочтение текстов, содержащих проблемные ситуации, и выбор испытуемыми лучшего описания каждой ситуации из четырех альтернативных.

Исследователи Н. Кантор и Р. Харлоу [14], сконцентрировав собственное внимание на переходных периодах в жизни человека, нашли способы оценки индивидуальных различий в определении людьми перспективных жизненных задач. Ими было проведено изучение жизненных планов испытуемых на этапе перехода от колледжа к высшей школе. В результате было установлено, что испытуемые при формулировке планов действий, отслеживании своего развития оценивают результаты собственной деятельности, обращаются к своей биографической памяти. Они атрибутируют это стремлением понять причины, приведшие к достижению полученных результатов, а также понять последствия альтернативных действий, которые ими не были осуществлены.

Большая часть специалистов склоняется к тому, что социальный интеллект не может быть сведен к какому-то одному или даже нескольким факторам, как, например, классический сводится нередко к фактору «G». При его оценке следует учитывать не только кристаллизованные социальные знания, но и поведенческие проявления. Характеризуя, концепцию социального интеллекта можно выделить три группы описывающих его критериев: когнитивные, эмоциональные и поведенческие:

Когнитивные:

- социальные знания — знания о людях, знание специальных правил, понимание других людей;
- социальная память — память на имена, память на лица;
- социальная интуиция — оценка чувств, определение настроения, понимание мотивов поступков других

людей, способность адекватно воспринимать наблюдаемое поведение в рамках социального контекста;

- социальное прогнозирование — формулирование планов собственных действий, отслеживание своего развития, рефлексия собственного развития и оценка неиспользованных альтернативных возможностей.

Эмоциональные:

- социальная выразительность — эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль;
- сопереживание — способность входить в положение других людей, ставить себя на место другого (преодолевать коммуникативный и моральный эгоцентризм);
- способность к саморегуляции — умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение.

Поведенческие:

- социальное восприятие — умение слушать собеседника, понимание юмора;
- социальное взаимодействие — способность и готовность работать совместно, способность к коллективному взаимодействию и как к высшему типу этого взаимодействия — коллективному творчеству;
- социальная адаптация — умение объяснять и убеждать других, способность ужиться с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими [7].

Предлагаемая модель структуры социального интеллекта наглядно может быть представлена в виде куба (см. рис.), каждая грань которого характеризует его с трех сторон. Первая грань обозначает базовые составляющие социального интеллекта. Вторая и третья грани характеризуют поведенческие характеристики, в которых социальный интеллект проявляется и формируется.

Работает эта теоретическая модель относительно просто — для решения прикладных задач (диагностики или развития социального интеллекта в образовательной среде) достаточно выбрать клетку на грани куба и определить ее направленность.

Например, важной характеристикой социального интеллекта человека является адекватная оценка когнитивных способностей другого человека». В этом случае эталоном, с некоторой долей условности, может выступать его оценка по системе IQ. Таким образом, были проведены исследования С.С. Беловой [1], С.А. Ледневой [3] и др. На нашей схеме способность оценивать интеллект другого человека обнаруживается на месте, где пересекаются линии «социальная интуиция», «социальное восприятие» и «социальная выразительность».

В качестве другого примера возьмем клетку, где пересекаются социальные знания, социальная выразительность и социальное восприятие. Для оценки в данном случае вполне пригоден тест, направленный на распознавание и словесное обозначение базовых человеческих эмоций. В отечественной психологической практике эта методика представлена в виде множества

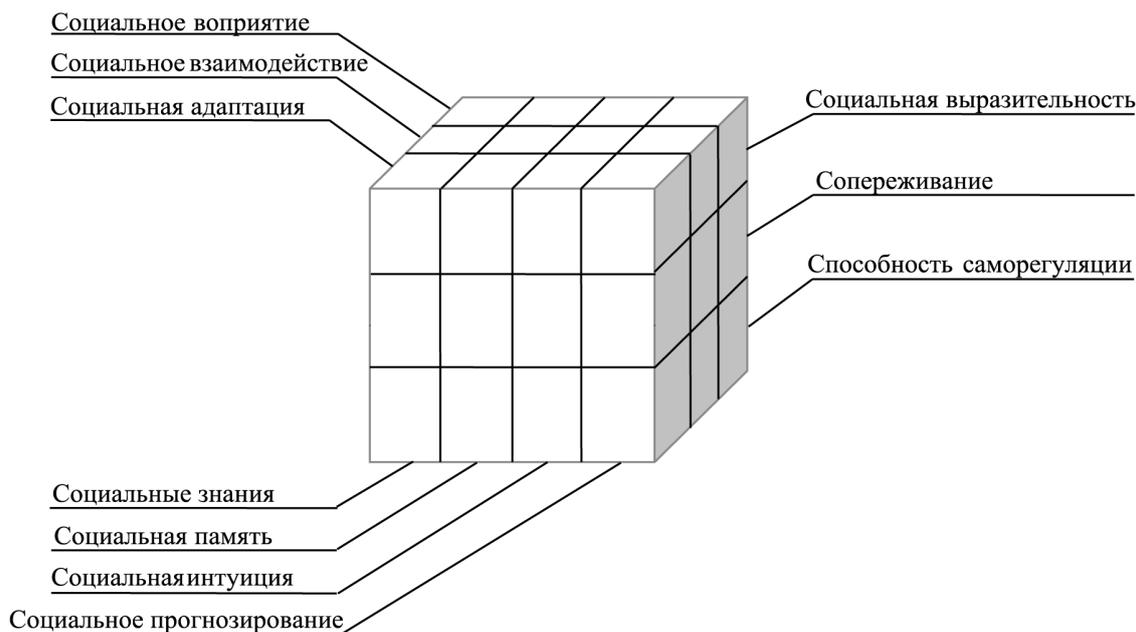


Рис. 1 Модель структуры социального интеллекта

вариантов, наиболее популярный вариант для детей — изображения девочек и мальчиков, предложенный Н.Я. Семаго [9].

Естественно, что идентификацию эмоций и их вербальное обозначение не следует отождествлять. Потенциальное число выражаемых и воспринимаемых человеком эмоций бесконечно, а слов, их обозначающих, например, в русском языке, наберется чуть более десятка. И человек, в особенности ребенок, считывая ту или иную эмоцию и точно определяя ее социальный подтекст, может оказаться не способным это словесно обозначить. Наши наблюдения показали, что даже дети младшего дошкольного возраста в общении относительно легко считывают обидный для них социальный подтекст, например, насмешки, презрение и т. п. в формально нейтральной речи других детей и взрослых. При этом обозначить это словесно для них крайне сложно.

Тем не менее, в диагностических целях вполне пригоден тест для определения базовых эмоций (радость, грусть, смех, плач, удивление и др.), но если же мы ставим задачу развития этого свойства у детей или взрослых, то методические инструменты могут быть самыми разнообразными. Например, сюжетно-ролевые игры, и занятия по изобразительной, музыкальной, театрализованной деятельности. Большое коли-

чество методических инструментов для развития социального интеллекта ребенка-дошкольника, основанных на игровых приемах и изобразительной деятельности детей, представлено в работах З.В. Пархимович и Т.Д. Савенковой [8].

Для другого примера возьмем близкий параметр — адекватное выражение собственных эмоций. Эта способность располагается в клетке, где пересекаются социальная выразительность, социальные знания, социальная адаптация. Оценить этот параметр у человека, будь он ребенок или взрослый, можно только методом наблюдения, а чтобы уйти от субъективизма в оценках, следует сопоставить мнения нескольких экспертов. Для развития этого параметра социального интеллекта эффективным инструментом станет различного рода совместная деятельность (сюжетно-ролевая игра, театрализованная и другие виды деятельности).

Предлагаемая схема позволит структурировать множество параметров социального интеллекта и обнаружить те, что еще не попали в поле зрения специалистов по прикладным методическим разработкам. Кроме того, позволит упорядочить множество методических приемов, направленных на развитие базовых характеристик социального интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова С.С. Субъективная оценка интеллекта другого человека: эффект вербализации // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 39—62.
2. Гилфорд Дж. Структура интеллекта // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 433—456.
3. Леднева С.А. Детская одаренность глазами педагогов // Начальная школа. 2003. № 1. С. 80—83.
4. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29—39.

5. *Митио Каку* Будущее разума. М.: Альпина Нон-фикшн, 2015. 502 с.
6. Практический интеллект // *Practical Intelligence in Everyday Life* / Под ред. Р. Стернберга. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
7. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2006. № 1. С. 30—38. URL: http://psyjournals.ru/files/29005/vestnik_psyobr_2006_1_Savenkov.pdf (дата обращения: 16.05.2018).
8. Савенкова Т.Д., Пархимович З.В. Развитие эмоционального интеллекта ребенка средствами игровой и художественной деятельности [Электронный ресурс] // Известия института педагогики и психологии образования. 2018. № 1. С. 100—113. URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/savenkova-t-d-parkhimovich-z-v-razvitie/> (дата обращения: 16.05.2018).
9. Семаго Н.Я. Исследование эмоционально-личностной сферы ребенка при помощи комплекса проективных методик // Школа здоровья. 1998. Т. 5. № 3—4. С. 126—136.
10. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта. // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 11—29.
11. Andreou E. Social preference, perceived popularity and social intelligence relations to overt and relational aggression // *School Psychology International*. 2006. Vol. 27. № 3. P. 339—351. doi:10.1177/0143034306067286
12. Bar-On R. Emotional intelligence and self-actualization // *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* / Eds. Joseph Ciarrochi, Joe Forgas, and John D. Mayer. New York: Psychology Press, 2001. P. 82—97.
13. Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A. Social intelligence – empathy = aggression? // *Aggression and Violent Behavior*. 2000. Vol. 5. № 2. P. 191—200. doi:10.1016/S1359-1789(98)00029-9
14. Cantor N., Harlow R. Social intelligence and personality. Flexible life-task pursuit // *Personality and intelligence* / Eds. R.J. Sternberg, P. Ruzgis. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1994. P. 137—168.
15. Chapin F.S. The Social Insight Test. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1967. 242 p.
16. Earley P.C., Ang S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford, CA: Stanford Business Books, 2003. 379 p.
17. Gardner H. Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence. New York: Basic, 1983. 440 p.
18. Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications // Eds. S. Ang, L. van Dyne. New York, NY: Routledge, 2015. 414 p.
19. Kosmitzki C., John O.P. The implicit use of explicit conception of social intelligence // *Personality and Individual Differences*. 1993. Vol. 15. № 1. P. 11—23. doi:10.1016/0191-8869(93)90037-4
20. Mayer J.D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence // *Journal of Personality Assessment*. 1990. Vol. 54. № 3, 4. P. 772—781. doi:10.1080/00223891.1990.9674037
21. Mayer J., Salovey P., Caruso D. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test MSCEIT. User's Manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 2002. 109 p.
22. Mayer J.D. Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model / John D. Mayer; Eds. Marc A. Brackett, Peter Salovey. Port Chester, NY: National Professional Resources, 2004. 329 p.
23. Pabian S., Vandebosch H. Developmental trajectories of cyber (bullying) perpetration and social intelligence during early adolescence // *Journal of Early Adolescence*. 2016. Vol. 36. № 2. P. 145—170. doi:10.1177/0272431614556891
24. Peeters M., Cillessen A., Scholte R. Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence // *Journal of Youth and Adolescence*. 2010. Vol. 39. № 9. P. 1041—1052. doi:10.1007/s10964-009-9478-9
25. Razaee A., Mousanezhad Jeddi E. Relationship between wisdom, perceived control of internal states, perceived stress, social intelligence, information processing styles and life satisfaction among college students // *Current Psychology*. 2018. Vol. 1. P. 1—7. doi:10.1007/s12144-018-9804-z
26. Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity / N. Meijs [et al.] // *Journal of Youth and Adolescence*. 2010. Vol. 39. № 1. P. 62—72. doi:10.1007/s10964-008-9373-9
27. The moderation role of social intelligence in explaining attachment style and emotional intelligence among young adults [Электронный ресурс] / M. Anwer [et al.] // *Pakistan Journal of Psychology*. 2017. Vol. 48. № 2. P. 3—20. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=129038835&lang=ru&site=ehost-live> (дата обращения: 16.05.2018).
28. The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression [Электронный ресурс] / A. Kaukiainen [et al.] // *Aggressive Behavior*. 1999. Vol. 25. № 1. P. 81—89. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/%28SICI%291098-2337%281999%2925%3A2%3C81%3A%3AAID-AB1%3E3.0.CO%3B2-M> (дата обращения: 16.05.2018).

Structure of social intellect

Savenkov A.I.,

doctor of psychological sciences, doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University, corresponding member of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
asavenkov@bk.ru

The article described ways to construct the content of the processes of diagnosis and development of social intelligence with the help of a graphical metaphor. The intersection of lines on three sides of the cube allows developing a large number of methodological tools to diagnose and develop basic constituents of social intelligence.

Keywords: social intelligence, emotional intelligence, social competence, diagnosis of social intelligence, diagnosis of social competence, development of social intelligence and social competence.

REFERENCES

1. Belova S.S. Sub"ektivnaya otsenka intellekta drugogo cheloveka: effekt verbalizatsii [Subjective assessment of the intelligence of another person: the effect of verbalization]. In Lyusina D.V., Ushakova D.V. (eds.) *Sotsial'nyi intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social intelligence: theory, measurement, research]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2004, pp. 39—62. (In Russ.).
2. Gilford Dzh. Struktura intellekta [Structure of the intellect]. In Matyushkina A.M. *Psikhologiya myshleniya* [Psychology of thinking]. Moscow: Progress, 1965, pp. 433—456. (In Russ.).
3. Ledneva S.A. Detskaya odarennost' glazami pedagogov [Children's giftedness through the eyes of teachers]. *Nachal'naya shkola* [Primary school], 2003, no. 1, pp. 80—83. (In Russ.).
4. Lyusin D.V. Sovremennye predstavleniya ob emotsional'nom intellekte [Modern ideas about emotional intelligence]. In Ushakova D.V., Lyusina D.V. *Sotsial'nyi intellekt. Teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social Intelligence. Theory, measurement, research]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2004, pp. 29—39. (In Russ.).
5. Mitio K. Budushchee razuma [The future of the mind]. Moscow: Al'pina Non-fikshn, 2015. 502 p. (In Russ.).
6. Prakticheskii intellekt [Practical intelligence]. In Sternberg R. (ed.) *Practical Intelligence in Everyday Life*. St. Petersburg, 2002. 272 p. (In Russ.).
7. Savenkov A.I. Emotsional'nyi i sotsial'nyi intellekt kak prediktory zhiznennogo uspekha [Emotional and social intelligence as predictors of success in life] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Practical Psychology of Education], 2006, no. 1, pp. 30—38. Available at: http://psyjournals.ru/files/29005/vestnik_psyobr_2006_1_Savenkov.pdf (Accessed 16.05.2018). (In Russ.).
8. Savenkova T.D., Parkhimovich Z.V. Razvitie emotsional'nogo intellekta rebenka sredstvami igrovoi i khudozhestvennoi deyatel'nosti [Development of emotional intelligence of the child by means of game and artistic activity] [Elektronnyi resurs]. *Izvestiya instituta pedagogiki i psikhologii obrazovaniya* [News of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education], 2018, no. 1, pp. 100—113. Available at: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/savenkova-t-d-parkhimovich-z-v-razvitie/> (Accessed 16.05.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
9. Semago N.Ya. Issledovanie emotsional'no-lichnostnoi sfery rebenka pri pomoshchi kompleksa proektivnykh metodik [Investigation of the emotional-personal sphere of the child with the help of a set of projective techniques]. *Shkola zdorov'ya* [School of Health], 1998, vol. 5, no. 3—4, pp. 126—136. (In Russ.).
10. Ushakov D.V. Sotsial'nyi intellekt kak vid intellekta [Social intelligence as a kind of intelligence]. In Ushakova D.V., Lyusina D.V. (eds.) *Sotsial'nyi intellekt. Teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social Intelligence. Theory, measurement, research]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2004, pp. 11—29. (In Russ.).
11. Andreou E. Social preference, perceived popularity and social intelligence relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*, 2006, vol. 27, no. 3, pp. 339—351. doi:10.1177/0143034306067286
12. Bar-On R. Emotional intelligence and self-actualization. In Joseph Ciarrochi, Joe Forgas, John D. Mayer (eds.) *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. New York: Psychology Press, 2001, pp. 82—97.
13. Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A. Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 2000, vol. 5, no. 2, pp. 191—200. doi:10.1016/S1359-1789(98)00029-9
14. Cantor N., Harlow R. Social intelligence and personality. Flexible life-task pursuit. Personality and intelligence. In R.J. Sternberg, P. Ruzgis (eds.). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1994, pp. 137—168.
15. Chapin F.S. The Social Insight Test. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1967. 242 p.
16. Earley P.C., Ang S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford, CA: Stanford Business Books, 2003. 379 p.
17. Gardner H. Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence. New York: Basic, 1983. 440 p.

18. Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications. In S. Ang, L. van Dyne (eds.). New York, NY: Routledge, 2015. 414 p.
19. Kosmitzki C., John O.P. The implicit use of explicit conception of social intelligence. *Personality and Individual Differences*, 1993, vol. 15, no. 1, pp. 11—23. doi:10.1016/0191-8869(93)90037-4
20. Mayer J.D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 1990, vol. 54, no. 3, 4, pp. 772—781. doi:10.1080/00223891.1990.9674037
21. Mayer J., Salovey P., Caruso D. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test MSCEIT. User's Manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 2002. 109 p.
22. Mayer J.D. Emotional intelligence information: Key Readings on the Mayer and Salovey Model. Port Chester, NY: National Professional Resources, 2004. 329 p.
23. Pabian S., Vandebosch H. Developmental trajectories of cyber (bullying) perpetration and social intelligence during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 2016, vol. 36, no. 2, pp. 145—170. doi:10.1177/0272431614556891
24. Peeters M., Cillessen A., Scholte R. Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 2010, vol. 39, no. 9, pp. 1041—1052. doi:10.1007/s10964-009-9478-9
25. Razaee A., Mousanezhad Jeddi E. Relationship between wisdom, perceived control of internal states, perceived stress, social intelligence, information processing styles and life satisfaction among college students. *Current Psychology*, 2018, vol. 1, pp. 1—7. doi:10.1007/s12144-018-9804-z
26. Meijs N. et al. Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 2010, vol. 39, no. 1, pp. 62—72. doi:10.1007/s10964-008-9373-9
27. Anwer M. et al. The moderation role of social intelligence in explaining attachment style and emotional intelligence among young adults [Elektronnyi resurs]. *Pakistan Journal of Psychology*, 2017, vol. 48, no. 2, pp. 3—20. Available at: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=129038835&lang=ru&site=ehost-live> (Accessed 16.05.2018).
28. Kaukiainen A. et al. The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression [Elektronnyi resurs]. *Aggressive Behavior*, 1999, vol. 25, no. 1, pp. 81—89. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/%28SICI%291098-2337%281999%2925%3A2%3C81%3A%3AAID-AB1%3E3.0.CO%3B2-M> (Accessed 16.05.2018).

Индивидуальные различия в лингвистических способностях и их связь с флюидным и кристаллизованным интеллектом¹

Гаврилова Е.В.,

кандидат психологических наук, научный сотрудник, Центр прикладных психолого-педагогических исследований
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
g-gavrilova@mail.ru

Данная статья представляет результаты эмпирического исследования, посвященного изучению взаимосвязи индивидуальных различий в лингвистических способностях с флюидным и кристаллизованным интеллектом. Принципиальным результатом проведенного исследования является конфирматорная модель структуры способностей, в которой латентный фактор лингвистических способностей обнаруживает положительные связи с латентными факторами как флюидного, так и кристаллизованного интеллекта. Другим важным эмпирическим результатом выступает наличие различных паттернов корреляционных связей, которые обнаруживают изучаемые когнитивные переменные в зависимости от конкретного уровня продуктивности в лингвистической сфере. В частности, было показано, что при демонстрации высоких показателей по тесту лингвистических способностей их связь с показателями флюидного и кристаллизованного интеллекта отсутствует. Полученные данные обсуждаются в рамках современных подходов к изучению структуры лингвистических способностей и их когнитивных детерминант.

Ключевые слова: лингвистические способности, флюидный и кристаллизованный интеллект.

Для цитаты:

Гаврилова Е.В. Индивидуальные различия в лингвистических способностях и их связь с флюидным и кристаллизованным интеллектом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 16—27. doi:10.17759/jmfp.2018070202

For citation:

Gavrilova E.V. Individual differences in foreign language aptitude and its relation to fluid and crystallized intelligence [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 16—27. doi: 10.17759/jmfp.2018070202 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Понятие и структура лингвистических способностей в современной психологической науке

В современной психологической науке лингвистические способности занимают уникальное положение, выступая предметом изучения нескольких междисциплинарных областей: от психо- и нейролингвистики до общей и дифференциальной психологии. В этой связи неудивительно, что акценты в изучении и теоретической трактовке данного психологического феномена достаточно разнообразны. Так, в дифференциальной психологии приоритетными считаются вопросы о факторной структуре способностей и общих когнитивных переменных, стоящих за успешностью в лингвистической сфере. В качестве наиболее известного примера можно рассматривать комплексное исследование Д. Кэрролла и С. Сапон, в рамках которого были выделены четыре общих когнитивных параметра, определяющих структуру лингвистических способностей [9], а именно:

1) способность к фонетическому кодированию («phonetic coding ability») — восприятие звуков языка и звуковых форм слов и выражений, их фиксация в дол-

говременной памяти и воспроизведение при необходимости;

2) грамматическая чувствительность («grammatical sensitivity») — способность воспринимать грамматические отношения в иностранном языке и понимать роль грамматики в переводе высказываний и предложений;

3) способность к быстрому запоминанию семантических значений («rote learning ability») — способность к быстрому и четкому усвоению большого количества произвольных связей между словами и их значениями, а также способность воспроизводить эти связи при необходимости;

4) индуктивная способность к обучению («inductive learning ability») — общая когнитивная способность видеть и выводить правила, управляющие формированием паттернов стимулов.

Данные параметры стали основой для разработки современного теста оценки лингвистических способностей — the Modern Linguistic Aptitude Test (MLAT), который часто используется в оценке языкового потенциала учащихся и абитуриентов, планирующих обучение на лингвистических факультетах. При этом представляется важным подчеркнуть, что представленный тест призван оценивать лингвистический потенциал

¹ Работа выполнена при поддержке гранта Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых (договор № 14.Z56.17.2980-МК).

испытуемых в сфере усвоения ими второго, т. е. неродного (иностранного) языка. Вопрос о том, насколько индивидуальные различия в успешности усвоения одного языка предопределяют те же различия в усвоении второго, остается открытым и в достаточной степени дискуссионным. Например, Р. Спарк и Л. Ганшоу формулируют гипотезу об индивидуальных различиях лингвистического кодирования, согласно которой причины, обуславливающие проблемы в усвоении второго языка, близки тем причинам, которые свидетельствуют о проблемах при усвоении родного языка [24]. Однако на данный момент нет единого мнения о существовании универсальных механизмов, отвечающих за успешность в усвоении любого языка в принципе. Поэтому в зарубежной психологической науке принято четко разделять два типа способностей: связанных с успешностью усвоения родного ('Language Aptitude') и неродного ('Second / Foreign Language Aptitude') языков.

Еще один аспект в понимании лингвистических способностей связан с включением в их структуру других, некогнитивных, параметров, в частности, коммуникативных способностей и особенностей самого лингвистического материала, которые наравне с когнитивными компонентами определяют конкретный тип овладения иностранным языком [4; 5]. Например, А. Сафар и Д. Кормос было проведено экспериментальное исследование, в котором успешность в обучении английскому языку изучалась в двух условиях: в процессе организации специальных коммуникативных занятий и в обычной «рабочей» обстановке в классе. Результаты показали, что обучение в экспериментальных условиях с упором на содержание фактора общения способствует лучшим показателям языковой успеваемости в конце года [20]. К этому вопросу обращается в своей работе Н.Д. Гальскова, которая ввела понятие «вторая языковая личность» [2]. С ее точки зрения, в развитии такой личности состоит основная цель обучения иностранному языку. Понятие «второй языковой личности» является многоуровневым и включает целый комплекс различных характеристик: с одной стороны, изначально высокий уровень когнитивных способностей к усвоению языка, а с другой стороны, хорошо развитые коммуникативные способности и повышенную мотивацию к изучению языка.

В современной когнитивной психологии наиболее полной и обобщающей другие исследования является модель лингвистических способностей П. Робинсона [19]. Согласно данной модели, структуру лингвистических способностей, или способностей к усвоению иностранного языка, определяет многоуровневый комплекс параметров, которые надстраиваются друг над другом по принципу пирамиды. В основании модели находятся первичные когнитивные ресурсы, включающие общие интеллектуальные способности и скоростные характеристики ментальных процессов, которые определяют мощность когнитивной способности в целом. Далее надстраиваются способности, связанные

непосредственно с усвоением языка и переработкой лингвистического материала — глубокая семантическая переработка информации, память на конкретную речь, знания грамматических, лексических и фонологических правил и способность к их генерализации и переносу. Наконец, модель дополняют еще два компонента, которые придают индивидуальный характер усвоению языка: это особенности работы с конкретными заданиями, которые характеризуют предыдущий лингвистический опыт, и общая осведомленность человека; его коммуникативные и личностные черты.

Представленные эмпирические факты и теоретические положения подчеркивают, что современный вектор в изучении лингвистических способностей крайне разнообразен. Общим моментом в них является представление о том, что лингвистические способности не являются унитарным конструктом, а выступают конгломератом различных компонентов — как когнитивных, так и некогнитивных, которые вступают в действие на различных этапах усвоения языка, как родного, так и иностранного. Принимая во внимание данные представления, в конкретном исследовании мы ограничимся изучением только когнитивных параметров лингвистических способностей, понимая под данным понятием способности, предполагающие эффективное усвоение и активное практическое использование именно неродного (иностранного) языка. Учитывая особенность современного подхода к пониманию лингвистических способностей как многокомпонентного конструкта, кажется принципиально важным сформулировать исследовательский вопрос о том, какие конкретно переменные связаны с различиями в лингвистической сфере.

Индивидуальные различия в лингвистических способностях и их связь с флюидным и кристаллизованным интеллектом: научные основания для изучения вопроса

В психологической науке вопрос о том, какие факторы обуславливают успешность достижений в лингвистической сфере, имеет долгую исследовательскую традицию. Большинство исследований в этой области сохраняет приоритет в изучении вербального интеллекта в качестве главного показателя различий в лингвистических способностях. На первый взгляд, такой подход кажется вполне оправданным: высокие вербальные способности основываются на успешном использовании индивидом системы языка и определяют его эффективность в решении словесно-логических задач различной сложности. Правомочность подобных рассуждений основана в первую очередь на эмпирических фактах ряда исследовательских работ, в которых были получены значимые корреляционные связи между показателями результативности по вербальным тестам интеллекта и различными показателями языковой успешности, в том числе при изучении иностран-

ного языка [1; 3; 7]. Тем не менее, некоторые специалисты отмечают ограниченность подобных результатов, так как анализ одних только корреляционных паттернов не объясняет в полной мере вариативность достижений в лингвистической сфере, как это следовало бы ожидать, исходя из природы интеллектуальных предикторов и объясняемой ими доли дисперсии достижений. Так, недавно понушенные в этой области данные продемонстрировали обратный эффект при учете динамики лингвистических достижений: значимость влияния интеллекта снижается на высоком этапе владения иностранным языком [22]. Возможное объяснение полученным данным специалисты видят, прежде всего, в разнообразии и сложности задач и самого лингвистического материала, с которыми учащимся приходится сталкиваться на каждом этапе изучения языка, в то время как большинство вербальных тестов измеряют лишь отдельные способности, связанные с применением формально-логических операций в отношении вербальных суждений.

Таким образом, кажется очевидным, что выстраивание линейных отношений между вербальными и лингвистическими способностями не позволяет в полной мере объяснить причину индивидуальной эффективности в лингвистической сфере. В этой связи в настоящем исследовании предлагается ответить на вопрос, можно ли объяснить различия в лингвистических способностях работой интеллектуальных факторов более высокого порядка, а именно, флюидного и кристаллизованного интеллекта. Нам представляется, что анализ таких многокомпонентных психологических конструктов, как флюидный и кристаллизованный интеллект в качестве ключевых предикторов лингвистической успешности, позволит более целостно подойти к изучению данного вопроса, что соответствует современным методологическим принципам психологических исследований. Оба интеллектуальных фактора выступают ключевыми конструктами современной модели интеллектуального развития, разработанной Р. Кеттеллом и его последователями, которая на сегодняшний день признается одной из центральных в научной литературе [10; 12]. Согласно данной модели, структуру интеллекта составляют два взаимосвязанных фактора. Первый фактор — флюидный интеллект — связан с когнитивной сложностью и представляет общую способность использовать различные ментальные операции — такие как индукция и дедукция, классификация, выдвижение и проверка гипотез и т. д. — для решения новых задач, которые не могут быть решены автоматически, исходя из прошлого опыта человека. Второй фактор — кристаллизованный интеллект, напротив, являет собой глубину и широту усвоенных знаний человека из различных культурных областей и способность успешно эти знания применять. При этом кристаллизованный интеллект отражает именно опыт усвоения и эффективного использования знаний посредством языковой деятельности. Поэтому в последних исследованиях специали-

сты настаивают на двухкомпонентной структуре кристаллизованных способностей, в которой выделяется фактор осведомленности, обуславливающий приобретение и усвоение всех вербальных знаний вообще, и второй фактор, отвечающий непосредственно за языковое развитие — способность понимать слова, предложения, тексты, выделять основные правила построения речи и переносить их в другие условия [16]. В этой связи изучение кристаллизованного интеллекта в качестве центральной переменной, обуславливающей вариативность в достижениях испытуемых в лингвистической сфере, кажется оправданным.

Что касается флюидного интеллекта, то исследований, касающихся связи данного фактора с лингвистическими способностями, не так много. Ряд современных специалистов отождествляют флюидный интеллект с рабочей памятью, рассматривая последнюю как ключевую детерминанту индивидуальных различий в усвоении как родного, так и иностранного языка [19; 18]. В своей основе рабочая память предполагает не просто хранение информации разной модальности, но ее целенаправленную переработку в процессе восприятия и дальнейшего использования [8], что существенно, когда речь идет об активном усвоении языковых понятий с целью их эффективного владения впоследствии. Например, А. Макки и Р. Сакс в одном из своих последних исследований смогли показать, что даже в пожилом возрасте — старше 65 лет — люди могут успешно освоить иностранный язык при наличии у них достаточного объема рабочей памяти [15]. Тем не менее, на сегодняшний день в психологической литературе представлено не так много свидетельств о связи разных показателей лингвистических способностей с параметрами рабочей памяти, а отдельные работы представляют противоречивую картину данных: от демонстрации прочной связи между этими двумя переменными [11; 13] до отсутствия какого-либо эффекта, например, в области фонетической переработки информации [17].

Принимая во внимание описанные ранее эмпирические факты и современный комплексный подход к изучению структуры лингвистических способностей, данное исследование учитывает следующие пункты. Во-первых, планируется измерение нескольких компонентов способностей — как интеллектуальных, так и лингвистических, — чтобы проанализировать целостный паттерн взаимосвязей между изучаемыми переменными. Последние исследования Д. Кормос и А. Требитс показали, что наибольший успех в работе со сложными письменными текстами определяют такие лингвистические показатели, как общая индуктивная способность видеть и выводить правила перевода текста и грамматическая чувствительность [14]. Именно эти переменные будут оцениваться в нашем исследовании в качестве основных показателей лингвистических способностей. Во-вторых, с помощью современных математических методов — в частности, метода построения линейных уравнений — будет построена модель способностей,

которая позволит охватить общую структуру отношений между лингвистическими и интеллектуальными способностями. В-третьих, корреляции между изучаемыми показателями будут сравниваться между несколькими подгруппами испытуемых в зависимости от уровня их лингвистических способностей. Таким образом, мы сможем более детально оценить характер связи показателей флюидного и кристаллизованного интеллекта с индивидуальными различиями в показателях лингвистических способностей.

Программа исследования

Цель исследования заключалась в том, чтобы изучить связь индивидуальных различий в лингвистических способностях с флюидным и кристаллизованным интеллектом. Опираясь на представленные ранее эмпирические факты, можно ожидать положительной связи лингвистических способностей с обоими типами интеллекта. Таким образом, нами были сформулированы следующие гипотезы:

1) существует положительная связь между показателями лингвистических способностей и флюидного интеллекта;

2) существует положительная связь между показателями лингвистических способностей и кристаллизованного интеллекта.

Методы, процедура и выборка исследования

Для реализации поставленной задачи было проведено дифференциально-психологическое исследование, в рамках которого были оценены флюидный и кристаллизованный интеллект, а также два параметра лингвистических способностей.

Тесты интеллекта. Для оценки флюидного интеллекта, предполагающего применение ментальных операций для решения новых (часто абстрактных) задач, успешность решения которых не может быть выведена из прошлого опыта испытуемых, были использованы 12 матриц теста «Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена». Данные матрицы предъявлялись испытуемым на компьютере в специально разработанной программе. В дополнение к матрицам с помощью компьютерных методик, оформленных в системе он-лайн, были измерены объем рабочей памяти (тест «N-back», <http://www.pytoolkit.org/>) и объем визуальной кратковременной памяти (тест «Corsi-blocks», <http://www.pytoolkit.org/>). Суть теста «N-back» состояла в том, что испытуемым последовательно предъявлялись числа. Их задачей было запоминать число, предъявленное на 2 шага назад от текущего стимула (n-2), и отвечать на вопрос, соответствует ли вновь появляющееся число, тому, которое было до этого на этапе n-2. Согласно тесту «Corsi-blocks» учащимся было представлено определенное количество геометрических фигур, некоторые из них подсвечивались. Через несколько секунд картинка исчезала, и испытуемые

должны были как можно более точно ее воспроизвести (указав с помощью курсора те фигуры, которые ранее подсвечивались).

Для всех компьютерных тестов фиксировались два показателя: точность и скорость реакции.

Кристаллизованный интеллект измерялся с помощью трех вербальных шкал теста структуры интеллекта Амтхауэра [6]. Каждая из шкал включала 20 вопросов, направленных на оценку таких параметров, как общая осведомленность, способность устанавливать вербальные аналогии путем отнесения понятия по его функциональным или другим содержательным характеристикам к более общей категории и способность производить вербальные обобщения по принципу «исключения лишнего слова». Эффективность выполнения теста оценивалась путем расчета общего балла по всем трем шкалам.

Методика оценки лингвистических способностей испытуемых была разработана специально для данного исследования и включала два показателя успешности владения языковым материалом. Первый — это способность строить лингвистические умозаключения, предполагающая умение выделять основные правила построения речи и использовать их для осуществления прямого и обратного перевода предложений (индуктивная способность, или переменная «качество перевода»). Второй показатель оценивал способность четко и доступно сформулировать понятия испытуемыми правилами конкретного языка (грамматическая чувствительность, или переменная «качество экспликации правил»).

Основной для создания данной методики стал тест лингвистических способностей, разработанный и утвержденный университетом Оксфорда (the Modern Language Admissions Tests administered by Oxford University, Oxford, United Kingdom, 2014). Данный тест входит в общий буклет методик, предназначенных для оценки лингвистических способностей и достижений абитуриентов, планирующих обучение на различных языковых факультетах (лингвистики, истории языкознания, преподавания языков и пр.).

Суть методики заключалась в следующем. Испытуемым предъявлялись предложения на двух языках: на русском и на выдуманном языке «Z». Например, «*Miip put kat*=Коровы слышали собаку»; «*Kkakäp miik*=Белки любят это». Их задача состояла в том, чтобы ознакомиться с особенностями употребления слов в предложениях на языке «Z» для определения правил построения грамматических конструкций. После знакомства с примерами перед учащимися ставили две задачи: 1) сделать перевод нескольких предложений с языка «Z» на русский и, наоборот, — с русского на язык «Z»; 2) описать правила построения грамматических конструкций, которые им удалось обнаружить в языке «Z». Всего испытуемым было предложено 6 предложений на языке «Z» для перевода на родной язык и 3 предложения на русском — для перевода на язык «Z». Один балл присваивался за

каждое правильно переведенное предложение. Соответственно, параметр «качество перевода» оценивался путем расчета общего балла за сделанный перевод. Вторая оценка — для параметра «качество экспликации правил» — предполагала общий балл, полученный по результатам анализа тех правил, которые учащиеся использовали в процессе перевода и смогли объяснить. Правила касались логики употребления и изменения (при необходимости) имен существительных, глаголов и использования деепричастных оборотов.

Выборка. В исследовании принимали участие студенты факультетов иностранных языков, обучающихся по специальности «преподаватель иностранных языков», университетов ФГБОУ ВО МГППУ и ФГБОУ ВО МПГУ. Всего в исследовании приняли участие 223 человека ($M=20,09$ лет, $SD=2,82$, 87% — девушек). Основным профильным иностранным языком у большинства участников был английский — 68%. Часть выборки составили студенты, изучающие итальянский (25%), французский (4%) и немецкий языки (3%) соответственно.

Результаты исследования

1. Средние значения по всем тестам способностей, равно как и корреляционные значения между данными различных измерений, представлены в табл. 1. Важно отметить, что продуктивность выполнения лингвистического теста, как по общему, так и по частным двум показателям ниже 50%. Данный факт свидетельствует о том, что разработанная методика представляет определенную сложность для испытуемых.

2. Данные по лингвистическому тесту продемонстрировали удовлетворительную внутреннюю согласованность. Во-первых, была обнаружена статистически значимая положительная взаимосвязь между баллами по двум показателям теста, отражающим «качество перевода» и «качество экспликации правил» ($r=0,48$; $p=0,01$). Во-вторых, была установлена связь между оценками внутри каждого из двух представленных показателей. Так, данные, отражающие «качество прямого перевода» (на родной язык), обнаруживают статистически значимую положительную корреляционную связь с данными за «качество обратного перевода» (на неродной язык) ($r=0,43$; $p=0,01$). Также обнаружена статистически значимая связь между данными, образующими переменную «качество экспликации правил»: оценки, полученные за понимание правил изменения имен существительных, положительно коррелируют с оценками, полученными за понимание правил изменения глаголов ($r=0,42$; $p=0,01$). В свою очередь, оба эти балла связаны с третьим показателем — оценками, демонстрирующими успешность в понимании правил образования деепричастного оборота ($r=0,38$; $p=0,01$; $r=0,45$; $p=0,01$). Показатель альфа Кронбаха, рассчитанный по всем параметрам теста,

составил $\alpha=0,72$, что говорит о хорошей внутренней согласованности методики.

3. Корреляционный анализ данных выявил ожидаемый паттерн взаимосвязей между когнитивными способностями.

3.1. Была установлена статистически значимая связь между общим баллом теста структуры интеллекта Амтхауэра и данными по лингвистическому тесту — как с его общим баллом ($r=0,50$; $p=0,01$), так и с баллами по каждой из двух его переменных ($r=0,42$; $p=0,01$ — для переменной «качество перевода»; $r=0,42$; $p=0,01$ — для переменной «качество экспликации правил»).

3.2. Выявлены статистически значимые взаимосвязи между измерениями абстрактных и лингвистических способностей. Так, данные по тесту «Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена» обнаруживают значимую положительную корреляцию с общим баллом по тесту лингвистических способностей ($r=0,35$; $p=0,01$). Однако данные этого теста демонстрируют статистически значимую положительную связь только с переменной «качество перевода» ($r=0,39$; $p=0,01$) и не обнаруживают связи со второй переменной ($r=0,18$, $p=0,1$). Значимую корреляцию удалось установить только лишь в отношении данных, определяющих успешность в понимании правил имен существительных ($r=0,23$, $p=0,05$).

Также были обнаружены статистически значимые связи между измерениями лингвистических способностей и тестами памяти. Так, данные по тесту «N-back», оценивающему объем рабочей памяти, продемонстрировали положительную корреляционную связь с общим баллом по лингвистическому тесту ($r=0,21$, $p=0,05$) и с одной его переменной, «качество перевода» ($r=0,27$, $p=0,01$). В свою очередь, данные по тесту визуальной кратковременной памяти «Corsi-blocks» обнаружили статистически значимую положительную связь как с общим баллом по лингвистическому тесту ($r=0,27$, $p=0,01$), так и с каждым из его показателей ($r=0,22$, $p=0,05$ — для переменной «качество перевода»; $r=0,28$, $p=0,01$ — для переменной «качество экспликации правил»).

В целом, полученные данные корреляционного анализа позволяют говорить о том, что кристаллизованный интеллект (оцениваемый вербальными шкалами теста структуры интеллекта Амтхауэра) демонстрирует более сильную связь с измерениями лингвистических способностей, что позволяет рассматривать представленную переменную как более значимый предиктор продуктивности в оперировании лингвистической информацией.

4. Для более детальной оценки взаимосвязи между изучаемыми переменными был использован метод линейно-структурного моделирования статистического пакета Amos.16. Итогом данного анализа стала модель способностей, основные показатели которой продемонстрировали хорошее соответствие эмпирическим данным ($\chi^2=9,374$; $p=,928$; GFI=,959; AGFI=,914; CFI=1,000; RMSEA=,000). Полученная модель пред-

Т а б л и ц а 1

**Корреляционная матрица по данным измерения когнитивных способностей.
На диагонали средние значения всех тестов (в скобках стандартные отклонения)**

Методики	1	2	3	4	5
1. Лингвистический тест (общий балл):	6,83 (2,72)				
а) качество перевода;	4,61 (1,70)				
б) качества экспликации правил	2,21 (1,51)				
2. Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена / абстрактный интеллект	0,35** а) 0,39** б) 0,18	6,82 (2,53)			
3. N-back test / объем рабочей памяти	0,23* а) 0,27** б) 0,15	0,22*	0,67 (0,27)		
4. Corsi-blocks test / объем визуальной кратковременной памяти	0,27** а) 0,22* б) 0,28**	0,08	0,17	6,28 (1,31)	
5. Вербальный тест структуры интеллекта Амтхауэра	0,50** а) 0,42** б) 0,42**	0,4**	0,29**	0,15	41,84 (8,69)

Примечание: «**» — $p=0,01$; «*» — $p=0,05$.

ставляет трехфакторную структуру способностей со следующими латентными факторами: флюидный интеллект, кристаллизованный интеллект, лингвистические способности. Индикаторами для фактора флюидного интеллекта выступили данные по тесту «Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена» и данные по тестам рабочей и кратковременной памяти. Фактор кристаллизованного интеллекта представлен показателями по трем вербальным шкалам теста структуры интеллекта Амтхауэра, а фактор лингвистических способностей образован двумя манифестными переменными, представляющими данные по двум шкалам Оксфордского теста лингвистических способностей. Ключевой результат модели заключается в наличии положительных связей, которые фактор лингвистических способностей образует как с фактором флюидного ($r=,52$, $p=0,05$), так и с фактором кристаллизованного ($r=,67$, $p=0,03$) интеллекта. Таким образом, представленная модель позволяет говорить о том, что высокие показатели лингвистических способностей могут быть связаны как с флюидным, так и с кристаллизованным интеллектом. Модель представлена на рис. 1.

5. Далее корреляции между данными по всем тестам сравнивались в подгруппах испытуемых, продемонстрировавших низкий, средний и высокий уровень по тесту лингвистических способностей соответственно. Высокий и низкий показатели успешности по тесту рассчитывались на основании среднего значения плюс/минус одно стандартное отклонение. Значимые

корреляционные связи между лингвистическими способностями, с одной стороны, и тестами на оценку флюидного и кристаллизованного интеллекта, с другой стороны, были обнаружены только в отношении испытуемых с низким и средним уровнем развития лингвистических способностей. Что касается подгруппы наиболее лингвистически успешных испытуемых, то значимых корреляций обнаружить не удалось. Положительная корреляционная связь была обнаружена только между двумя переменными: общим баллом по вербальным шкалам теста структуры интеллекта Амтхауэра и данными по шкале Оксфордского теста лингвистических способностей, отвечающей за качество экспликации правил ($r=0,18$; $p=0,24$), однако этот показатель не достигает принятого в статистическом анализе уровня значимости.

На рис. 2 наглядно представлены коэффициенты корреляций общего балла по лингвистическому тесту с показателями по тестам флюидного (абстрактный интеллект, визуальная кратковременная и рабочая память) и кристаллизованного интеллекта в подгруппах испытуемых с низким (рис. 2а), средним (рис. 2б) и высоким (рис. 2в) уровнем лингвистических способностей соответственно. Представленные рисунки позволяют наблюдать характер отношений между изучаемыми когнитивными переменными в зависимости от уровня результативности учащихся по лингвистическому тесту. Как можно заметить, связь общей продуктивности выполнения лингвистического теста с пока-

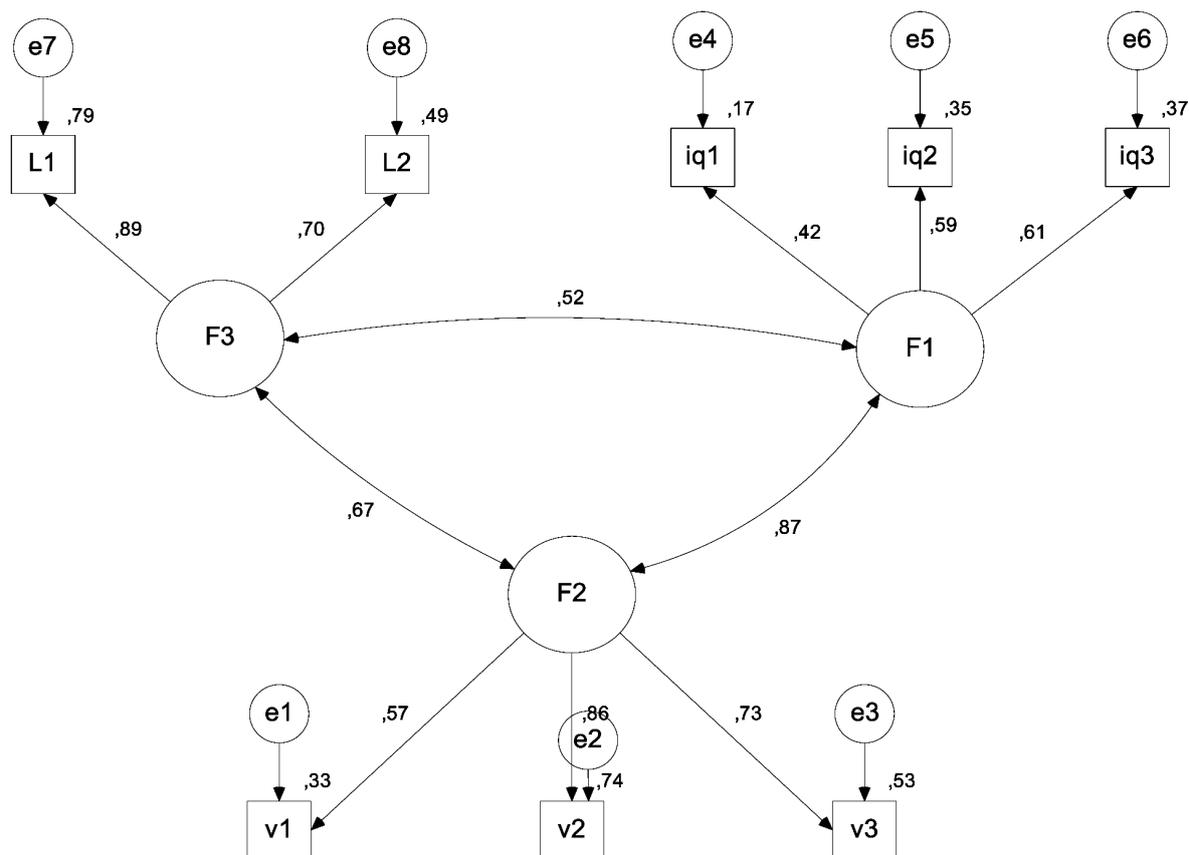


Рис. 1. Конфирматорная модель связи факторов флюидного и кристаллизованного интеллекта с лингвистическими способностями:

F1 — флюидный интеллект, F2 — кристаллизованный интеллект, F3 — латентный фактор лингвистических способностей; iq1 — данные теста на оценку объема визуальной кратковременной памяти, iq2 — данные теста «Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена», iq3 — данные теста на оценку объема рабочей памяти, v1 — данные субтеста общей осведомленности, v2 — данные субтеста на оценку вербальных аналогий, v3 — данные субтеста на оценку вербальных обобщений, L1 — качество перевода, L2 — качество экспликации правил.

зателями именно флюидного интеллекта устойчива только для учащихся с низким и средним уровнем развития лингвистических способностей (за исключением, визуальной кратковременной памяти). Связь с кристаллизованным интеллектом, напротив, характеризуется сильными колебаниями — от нулевого воздействия на низком уровне лингвистических способностей до сильного положительного эффекта на среднем уровне и отрицательной взаимосвязи на высоком уровне. Важно отметить, что при демонстрации высоких показателей в лингвистической сфере связь данных показателей со всеми переменными отсутствует. Более того, практически для каждой переменной (за исключением визуальной кратковременной памяти) паттерн взаимосвязей с лингвистическими способностями демонстрирует отрицательные значения.

Обсуждение результатов

В настоящем исследовании изучалась связь лингвистических способностей с флюидным и кристаллизованным интеллектом, как на всей выборке, так и в

подгруппах испытуемых, в зависимости от уровня их продуктивности по результатам выполнения лингвистического теста. Полученные эмпирические данные показали, что: 1) в целом, показатели лингвистических способностей обнаруживают положительную связь с флюидным и с кристаллизованным интеллектом, что свидетельствует в пользу подтверждения двух выдвинутых нами ранее гипотез; 2) кристаллизованный интеллект демонстрирует более сильную связь с измерениями лингвистических способностей, чем флюидный интеллект, на общей выборке учащихся; 3) характер взаимосвязи между исследуемыми переменными зависит от определенного уровня лингвистической продуктивности, который демонстрируют испытуемые по результатам прохождения лингвистического теста.

Принципиально важно отметить, что, в совокупности, полученные результаты согласуются с данными зарубежных исследователей в этой области [20; 21; 22], прежде всего, в отношении кристаллизованного интеллекта, основные структуры которого, по мнению ведущих специалистов по данному вопросу, отвечают за приобретение и кристаллизацию языкового опыта

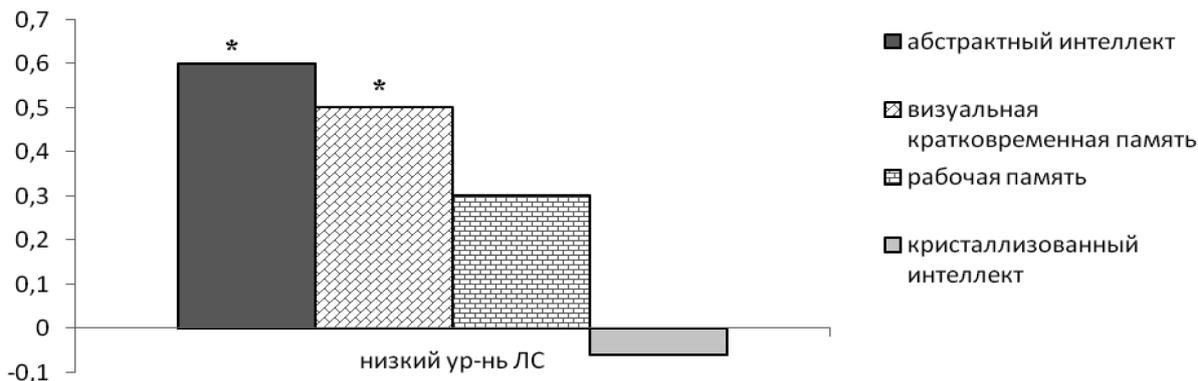


Рис. 2а. Коэффициенты корреляций между общим баллом по лингвистическому тесту и показателями по тестам флюидного и кристаллизованного интеллекта у испытуемых с низким уровнем лингвистических способностей (ЛС): «*» — $p=0,05$

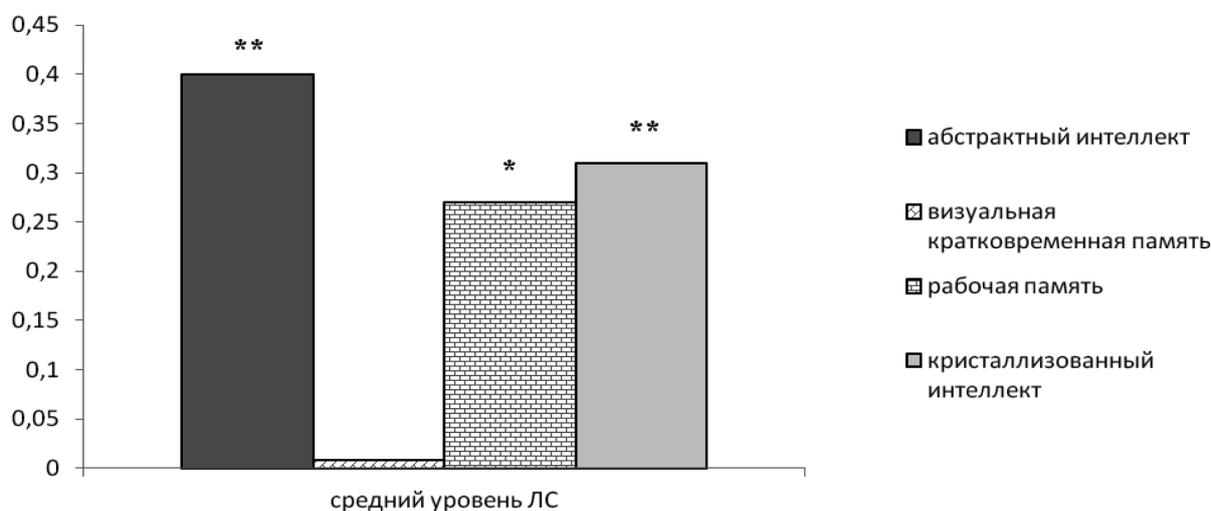


Рис. 2б. Коэффициенты корреляций между общим баллом по лингвистическому тесту и показателями по тестам флюидного и кристаллизованного интеллекта у испытуемых со средним уровнем лингвистических способностей (ЛС): «**» — $p=0,01$; «*» — $p=0,05$

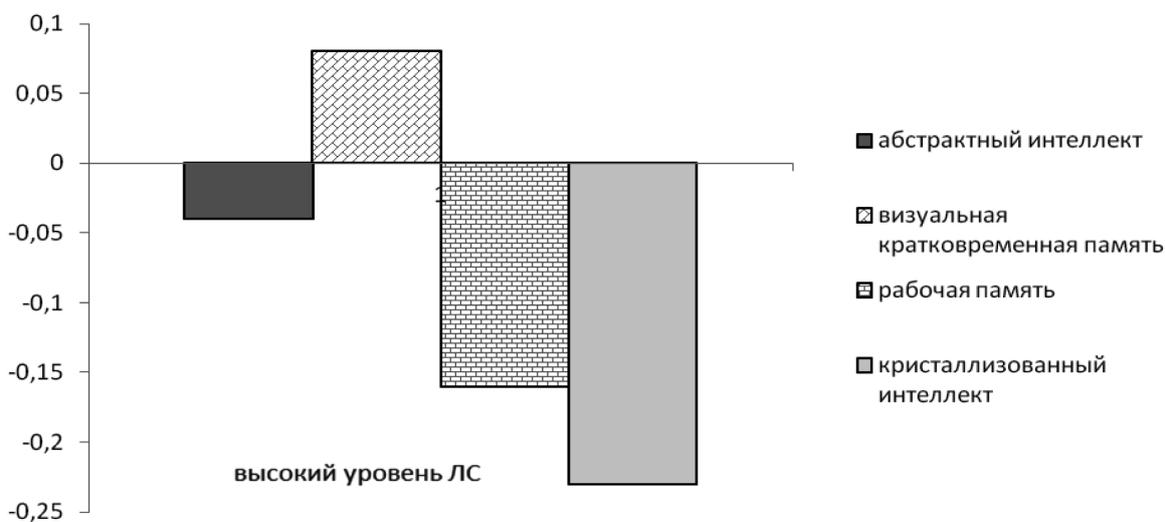


Рис. 2в. Коэффициенты корреляций между общим баллом по лингвистическому тесту и показателями по тестам флюидного и кристаллизованного интеллекта у испытуемых с высоким уровнем лингвистических способностей (ЛС)

человека. В этой связи достаточно высокие корреляционные значения между измерениями лингвистических способностей и кристаллизованного интеллекта позволяют рассматривать последний в качестве значимого предиктора успешности в лингвистической сфере. Стоит, однако, отметить, что в данном случае нами не проводились множественные замеры различных показателей лингвистических способностей. По сути, задача на выполнение прямого и обратного перевода предложений в своей основе априори предполагает достаточно высокий (минимум средний) уровень владения языковым материалом и, следовательно, включение в работу когнитивных ресурсов более высокого порядка (каким выступает интеллект) в переработке данного материала. Поэтому полученные данные можно трактовать и таким образом, что кристаллизованный интеллект способен выступать необходимым, но недостаточным фактором, обуславливающим различия в лингвистических способностях, особенно если речь идет о разных этапах усвоения иностранного языка.

Подтверждением правомерности таких рассуждений являются результаты, полученные в подгруппах испытуемых с разным уровнем лингвистической продуктивности. В целом, и флюидный, и кристаллизованный интеллект оказались не связанными с общим уровнем лингвистических способностей при анализе данных тех учащихся, кто продемонстрировал очень высокие показатели результативности по лингвистическому тесту. Объяснений полученным эмпирическим фактам может быть несколько. Во-первых, как справедливо отмечают Э. Серафини и К. Санц, чьи данные в отношении рабочей памяти коррелируют с выявленными нами эффектами, существенное значение имеет содержание того стимульного материала, который лежал в основе решаемых когнитивных задач [22]. В случае с измерениями флюидного интеллекта все тесты содержали абстрактный невербальный материал. В частности, объем рабочей памяти определялся путем оценки успешности оперирования числовыми стимулами. Логично предположить, что использование задач, предполагающих работу с качественно разным по своим ключевым характеристикам материалом, отличным, в первую очередь, от вербально нагруженных лингвистических заданий, может не способствовать получению ожидаемых эффектов. В подтверждение высказанного предположения в последней работе Д. Залбидеа было показано, что связь между успешностью в выполнении лингвистических заданий и рабочей памятью опосредована модальностью используемого стимульного материала [25]. При этом наиболее значимый эффект был получен в отношении именно вербальных задач для оценки рабочей памяти при соотношении их с лингвистической успешностью в лексических задачах. Во-вторых, важно отметить очень маленький процент

учащихся, попавших в подгруппу с низким баллом по лингвистическому тесту. Как уже было отмечено ранее, исследуемая нами выборка представляет собой изначально верхний срез популяции, так как ее составляют люди с уже сформированным в определенной степени «лингвистическим багажом». Поэтому трактовать полученные эффекты, особенно в отношении учащихся, которые получили низкий балл по лингвистическому тесту, следует с предельной степенью осторожности. С другой стороны, те же Э. Серафини и К. Санц, изучая динамику влияния рабочей памяти на успешность изучения иностранного языка у «новичков» и «экспертов», пришли к заключению о существенной роли как рабочей памяти, так и в целом абстрактных способностей именно на начальном и срединном этапе владения языком. Объяснение полученным эффектам они видят в природе изучаемого конструкта. Как уже отмечалось выше, рабочая память отвечает и за хранение информации разной модальности, и за ее последующую целенаправленную переработку в процессе восприятия и дальнейшего использования. Принимая во внимание тот факт, что ряд исследователей отождествляют рабочую память по своим функциям с флюидным интеллектом и что связь абстрактного интеллекта и рабочей памяти с лингвистическими способностями оказалось стабильной для подвыборки испытуемых и с низким, и со средним уровнем их результативности по лингвистическим тестам, можно сказать, что данный конструкт (флюидный интеллект) имеет большее значение именно на ранних этапах изучения языка — когда происходит активное усвоение разнообразного лингвистического материала, что предполагает большую работу когнитивных ресурсов.

Полученные данные позволяют прийти к заключению о том, что характер взаимосвязи между лингвистическими и интеллектуальными способностями может быть опосредован множеством различных факторов, первостепенное место среди которых занимает общий уровень лингвистической успешности. Если рассматривать общий срез выборки, то именно кристаллизованный интеллект в большей степени, чем флюидный интеллект, может быть связан с высоким уровнем развития лингвистических способностей. В отношении же низкого и среднего уровней владения лингвистическим материалом фокус внимания смещается в сторону предсказательных возможностей флюидного интеллекта. В целом же, не стоит ждать простых, однозначных связей между интеллектуальными показателями и лингвистическими способностями. Характер лингвистической задачи, призванной оценить уровень владения конкретным материалом, заданные параметры когнитивной переменной, наконец, общий уровень лингвистической компетентности могут оказаться решающими факторами для проявления ожидаемого эффекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилова Е.В., Белова С.С. Вербальные способности: психолингвистический и дифференциально-психологический подходы // Вопросы психолингвистики. 2012. № 2. С. 98—105.

2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2004. 192 с.
3. Игна О.Н. Подходы к выявлению лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам // Актуальные проблемы лингводидактики. Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013. № 3 (131). С. 115—119.
4. Кабардов М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход): дисс. д-ра психол. наук. М., 2001. 354 с.
5. Кочкина О.М., Воронин А.Н. Дискурсивные способности в процессе интенсивного изучения иностранного языка // Познание в структуре общения / Под ред. В.А. Барабанщикова, Е.С. Самойленко. Москва: Институт психологии РАН, 2009. С. 262—270.
6. Сенин И.Г., Сорокина О.В., Чирков В.И. Тест умственных способностей (ТУС). Ярославль: Научно-производственный центр «Психодиагностика», 1993. 25 с.
7. Сидоренкова Л.И. Возрастные различия в структуре языковых способностей и возможности их учета в процессе обучения иностранному языку // Психология обучения. 2008. № 10. С. 14—28.
8. Baddeley A.D., Hitch G.J. Working memory // Psychology of Learning and Motivation. 1974. Vol. 8. P. 47—90. doi:10.1016/S0079-7421(08)60452-1
9. Carroll J.B., Sapon S.M. The modern language aptitude test. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 1959. 27 p.
10. Cattell R.B. Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment // Journal of Educational Psychology. 1963. Vol. 54. № 1. P. 122. doi:10.1037/h0046743
11. Chan E., Skehan P., Gong G. Working memory, phonemic coding ability and foreign language aptitude: Potential for construction of specific language aptitude tests — the case of Cantonese // A Journal of English Language, Literatures and Cultural Studies. 2011. Vol. 60. № 1. P. 45—73. doi:10.5007/2175-8026.2011n60p045
12. Horn J.L., Noll J. Human cognitive capabilities: Gf—Gc theory // Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues / Eds. D.P. Flanagan, J.L. Genshaft, P.L. Harrison. New York: Guilford Press, 1997. P. 53—91.
13. Kormos J., Sáfár A. Phonological short term-memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning // Bilingualism: Language and Cognition. 2008. Vol. 11. № 2. P. 261—271. doi:10.1017/s1366728908003416
14. Kormos J., Trebits A. The role of task complexity, modality and aptitude in narrative task performance // Language Learning. 2012. Vol. 62. № 2. P. 439—472. doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00695.x
15. Mackey A., Sachs R. Older learners in SLA research: A first look at working memory, feedback, and L2 development // Language Learning. 2012. Vol. 62. № 3. P. 704—740. doi:10.1111/j.1467-9922.2011.00649.x
16. McGrew K.S. CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research // Intelligence. 2009. Vol. 37. № 1. P. 1—10. doi:10.1016/j.intell.2008.08.004
17. Miyake A., Friedman N.P. Individual differences in second language proficiency: Working memory as language aptitude // Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention / Eds. A.F. Healy, L.E. Bourne. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. P. 339—364.
18. Robinson P. Attention and memory during SLA // The handbook of applied linguistics / Eds. A. Davies, C. Elder. Oxford: Blackwell, 2003. P. 631—678.
19. Robinson P. Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition // Second Language Research. 2001. Vol. 17. № 4. P. 368—392. doi:10.1177/026765830101700405
20. Sáfár A., Kormos J. Revisiting problems with foreign language aptitude // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 2008. Vol. 46. № 2. P. 113—136. doi:10.1515/IRAL.2008.005
21. Schneider W.J., McGrew K.S. The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence // Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues / Eds. D. Flanagan, P. Harrison. New York: Guilford, 2012. P. 99—144.
22. Serafini E.J., Sanz C. Evidence for the decreasing impact of cognitive ability on second language development as efficiency increases // Studies in Second Language Acquisition. 2016. Vol. 38. № 4. P. 607—646. doi:10.1017/S0272263115000327
23. Skehan P. A cognitive approach to language learning. Oxford: OUP Oxford, 1998. 324 p.
24. Sparks R., Ganschow L. The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis // Modern Language Journal. 1993. Vol. 77. P. 58—74. doi:10.2307/329559
25. Zalbidea J. 'One Task Fits All'? The Roles of Task Complexity, Modality, and Working Memory Capacity in L2 Performance // The modern language journal. 2017. Vol. 2. № 101. P. 335—352. doi:10.1111/modl.12389

Individual differences in foreign language aptitude and its relation to fluid and crystallized intelligence

Gavrilova E.V.,

candidate of psychological sciences, a researcher at the Center for applied psychological and pedagogical studies,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
g-gavrilova@mail.ru

This article presents the empirical results of the study on the interaction between fluid and crystallized intelligence and individual differences in foreign language aptitude. The three-factor model of cognitive abilities was constructed and showed a suitable fit to empirical data. According to the model the latent factor of foreign language aptitude demonstrated strong positive correlations with the factors of both fluid and crystallized intelligence. Another important empirical result supports the existence of different patterns of relationships which disclose the variables under study as depending on the level of productivity in the language sphere. Namely, it was shown that on the high level of foreign language test performance there were no significant interactions between foreign language aptitude and different parameters of fluid and crystallized intelligence assessments. We discuss our findings in terms of contemporary approaches to understanding of differential impact of certain cognitive factors on foreign language aptitude.

Keywords: foreign language aptitude, fluid and crystallized intelligence.

REFERENCES

1. Gavrilova E.V., Belova S.S. Verbal'nye sposobnosti: psikholingvisticheskii i differentsial'no-psikhologicheskii podkhody [Verbal abilities: psycholinguistic and differential-psychological approaches]. *Voprosy psikholingvistiki [Questions of psycholinguistics]*, 2012, no. 2, pp. 98—105. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
2. Gal'skova N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: pos. dlya uchitelya. 3-e izd., pererab. i dop [Modern methods of teaching foreign languages: a manual for teachers. 3rd ed., Revised. and additional]. Moscow: ARKTI, 2004. 192 p.
3. Igna O.N. Podkhody k vyyavleniyu lingvisticheskoi odarennosti i sposobnosti k inostrannym yazykam [Approaches to the identification of linguistic endowments and abilities for foreign languages]. *Aktual'nye problemy lingvodidaktiki. Vestnik TGPU (TSPU Bulletin) [Actual problems of linguodidactics. Bulletin of TSPU (TSPU Bulletin)]*, 2013, no. 3 (131), pp. 115—119. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
4. Kabardov M.K. Kommunikativnye i kognitivnye sostavlyayushchie yazykovykh sposobnosti (individual'no-tipologicheskii podkhod). Dis. dokt. psikhol. nauk [Communicative and cognitive components of language abilities (individual-typological approach). Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2001. 354 p.
5. Kochkina O.M., Voronin A.N. Diskursivnye sposobnosti v protsesse intensivnogo izucheniya inostrannogo yazyka [Discursive abilities in the process of intensive study of a foreign language]. In Barabanshchikova V.A., Samoilenko E.S. (eds.) *Poznanie v strukture obshcheniya [Cognition in the structure of communication]*. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2009, pp. 262—270.
6. Senin I.G., Sorokina O.V., Chirkov V.I. Test umstvennykh sposobnosti (TUS) [The test of mental abilities (TUS)]. Yaroslavl': Nauchno-proizvodstvennyi tsentr «Psikhodiagnostika» [Yaroslavl: Research and Production Center "Psychodiagnosics"], 1993.
7. Sidorenkova L.I. Vozrastnye razlichiya v strukture yazykovykh sposobnosti i vozmozhnosti ikh ucheta v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [Age differences in the structure of language abilities and the possibility of their accounting in the process of teaching a foreign language]. *Psikhologiya obucheniya [Psychology of education]*, 2008, no. 10, pp. 14—28. (In Russ.).
8. Baddeley A.D., Hitch G.J. Working memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 1974, vol. 8, pp. 47—90. doi:10.1016/S0079-7421(08)60452-1
9. Carroll J.B., Sapon S.M. The modern language aptitude test. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 1959. 27 p.
10. Cattell R.B. Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 1963, vol. 54, no. 1, pp. 1—22. doi:10.1037/h0046743
11. Chan E., Skehan P., Gong G. Working memory, phonemic coding ability and foreign language aptitude: Potential for construction of specific language aptitude tests — the case of Cantonese. *A Journal of English Language, Literatures and Cultural Studies*, 2011, vol. 60, no. 1, pp. 45—73. doi:10.5007/2175-8026.2011n60p045
12. Horn J.L., Noll J. Human cognitive capabilities: Gf—Gc theory. In Flanagan D.P., Genshaft J.L., Harrison P.L. (eds.) *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. New York: Guilford Press, 1997, pp. 53—91.
13. Kormos J., Sáfár A. Phonological short term-memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2008, vol. 11, no. 2, pp. 261—271. doi:10.1017/s1366728908003416

14. Kormos J., Trebits A. The role of task complexity, modality and aptitude in narrative task performance. *Language Learning*, 2012, vol. 62, no. 2, pp. 439—472. doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00695.x
15. Mackey A., Sachs R. Older learners in SLA research: A first look at working memory, feedback, and L2 development. *Language Learning*, 2012, vol. 62, no. 3, pp. 704—740. doi:10.1111/j.1467-9922.2011.00649.x
16. McGrew K.S. CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 2009, vol. 37, no. 1, pp. 1—10. doi:10.1016/j.intell.2008.08.004
17. Miyake A., Friedman N.P. Individual differences in second language proficiency: Working memory as language aptitude. In Healy A.F., Bourne L.E. (eds.) *Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998, pp. 339—364.
18. Robinson P. Attention and memory during SLA. In Davies A., Elder C. (eds.) *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003, pp. 631—678.
19. Robinson P. Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second Language Research*, 2001, vol. 17, no. 4, pp. 368—392. doi:10.1177/026765830101700405
20. Sáfár A., Kormos J. Revisiting problems with foreign language aptitude. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 2008, vol. 46, no. 2, pp. 113—136. doi:10.1515/IRAL.2008.005
21. Schneider W.J., McGrew K.S. The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence. In Flanagan D., Harrison P. *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. New York: Guilford, 2012, pp. 99—144.
22. Serafini E.J., Sanz C. Evidence for the decreasing impact of cognitive ability on second language development as efficiency increases. *Studies in Second Language Acquisition*, 2016, vol. 38, no. 4, pp. 607—646. doi:10.1017/S0272263115000327
23. Skehan P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: OUP Oxford, 1998. 324 p.
24. Sparks R., Ganschow L. The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *Modern Language Journal*, 1993, vol. 77, pp. 58—74. doi:10.2307/329559
25. Zalbidea J. 'One Task Fits All'? The Roles of Task Complexity, Modality, and Working Memory Capacity in L2 Performance. *The modern language journal*, 2017, vol. 2, no. 101, pp. 335—352. doi:10.1111/modl.12389

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь

Юркевич В.С.,

кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени Л.Ф. Обуховай
факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
vinni-vi@mail.ru

Рассматривается проблема связи интеллектуальной одаренности (общего интеллекта), с одной стороны, и социального развития — с другой. Анализ экспериментальных данных обнаруживает весьма противоречивую картину. Если одни исследования указывают на определенное единство умственной и социальной стороны развития одаренного ребенка и на его благополучие в социальном отношении, то другая часть исследователей приводят факты значительных трудностей у одаренных детей и взрослых в ситуациях социальных контактов. В статье рассматриваются причины таких противоречий, главная из которых — наличие двух разных вариантов (типов) возрастного развития умственно одаренных детей. Если в одном случае — это своего рода «сверхполноценные» дети, развивающиеся весьма гармонично, в том числе и с точки зрения социальных навыков, то в другом — это проблемные дети, у которых отмечается явная диссинхрония развития, проявляющаяся в резком отставании эмоционального и социального развития от умственной сферы.

Ключевые слова: общий интеллект, социальный интеллект, социальная успешность, диссинхрония развития, «психосоциальная дилемма» одаренного ребенка, «позитивная дезинтеграция», учитель одаренных детей.

Для цитаты:

Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 28—38. doi:10.17759/jmfp.2018070203

For citation:

Yurkevich V.S. Intellectual giftedness and social development: an analysis of the contradictory context [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 28—38. doi: 10.17759/jmfp.2018070203 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Введение

Общий фактор интеллекта. В 1904 г. в Англии появилась знаменитая статья Чарльза Спирмена «Общий интеллект, объективно выделенный и измеренный», в которой автор сообщал о наличии устойчиво высоких корреляций между самыми разными заданиями, которые выполняли его испытуемые — цифровыми, вербальными, перцептивными. По результатам этих экспериментов автором было сделано предположение об общей основе разной интеллектуальной деятельности; эту общую основу он назвал «общим фактором *“general factor”*». История утверждения этой идеи в современной психологии оказалась чрезвычайно драматической: от обвинений в подделке экспериментальных данных в работах учеников Спирмена до обнаружения явных ошибок в статистических методах самого автора идеи. Тем не менее, в настоящее время противников идеи единого фундамента всех способностей человека практически не осталось.

Социальный интеллект. Термин был введен в научный оборот Э. Торндайком в 1920 г. для формализации качества, которое автор обозначил как «дально-

видность в межличностных отношениях». В настоящее время *социальный интеллект (SI)* многими авторами рассматривается как способность «правильно понимать поведение людей». В дальнейшем к способности понимания прибавилась и способность эффективно «влиять» на поведение других людей. Эта способность необходима не только для успешной социальной адаптации, но и для организации человеческой деятельности.

Что касается связи этих двух терминов — общего и социального интеллекта, — для большинства специалистов наличие такой связи очевидно. Так, Ганс Айзенк считал, что различия в социальном интеллекте в значительной степени определяются различиями в IQ. В целом, по его мнению, социальный интеллект проявляется в использовании IQ для социальной адаптации». Еще определеннее считает Г. Гарднер, согласно мнению которого интеллект приобретает ценность и может называться интеллектом только тогда, когда он играет важную роль в социальной среде.

Рассмотрим особенности социального развития интеллектуально одаренных детей.

Наличие диссинхронии развития

Один из основных вопросов в рамках нашей проблемы следующий: насколько характерна диссинхрония (неравномерность) для развития детей с интеллектуальной одаренностью? Иначе говоря, типично ли для этих детей несоответствие их интеллектуального развития, с одной стороны, и социального и эмоционального развития — с другой? Среди авторов нет единства в этом вопросе.

Профессор из Австралии М. Гросс [13] возражает исследователям, которые считают, что у одаренных детей быстро развиваются только умственные способности, а все остальное или соответствует возрасту, или даже значительно отстает от возрастной нормы. Он считает, что у этих детей никакой диссинхронии нет, и что «для одаренных детей характерно самостоятельное овладение чтением еще до четырехлетнего возраста, и при этом они могут очень хорошо общаться со сверстниками».

Так же считают и другие авторы [28; 23 и др.]. Они указывают, что дети этого типа рано овладевают навыками чтения, предпочитают книги, написанные для более старших детей, используют стратегии обработки информации, обычно используемые детьми следующего возрастного этапа. При этом, как считают авторы, эти дети существенно быстрее продвигаются в речевом, моторном и, что важно, социальном развитии.

В то же время в зарубежной литературе явно обозначена и другая тенденция в описании особо одаренных детей, где подчеркивается именно неравномерность их развития, резкое опережение в умственном плане, с одной стороны, и отставание, не соответствующее даже возрастной норме, социального и эмоционального развития, — с другой стороны.

В российской психологии одним из первых диссинхронию развития умственно одаренных детей ярко и точно описал Н.С. Лейтес [1], хотя термина «диссинхрония» в российской психологии тогда еще не было.

Адаптация к социуму и развитие социальных навыков

Понятно, что, учитывая сказанное выше о диссинхронии, в понимании адаптации к социуму интеллектуально одаренных детей и взрослых также будут обнаружены значительные противоречия. Так, А. Фиджен [10], изучая особенности эмоционального и социального поведения одаренных и «более обычных» детей, не нашел никаких принципиальных различий между ними. Ф. Хьюго с соавторами [16], изучая большую группу детей 5—6 лет с разным уровнем одаренности, не обнаружил сколько-нибудь заметных различий между ними ни в собственно поведенческом, ни в эмоциональном или социальном отношении. Г.А. Дэвис и соавторы [8] также указывают, что одаренные дети строят очень хорошие отношения со своими сверстни-

ками. Группа китайских исследователей [29], изучая поведение одаренных детей в ситуации групповых конфликтов, обнаружила, что они даже лучше адаптируются к таким ситуациям, чем «более обычные» дети.

В знаменитом Калифорнийском лонгитюдном исследовании Л. Термена, где с 1921 г. вплоть до ухода из жизни его участников прослежено развитие одаренных детей (взрослых), также показано, что одаренные дети развиваются лучше обычных буквально во всех отношениях [28]. Их превосходство отмечается не только в умственной и даже физической сфере, но, на чем настаивают авторы, они успешнее других детей и в социальном взаимодействии. Более того, как не без удовольствия констатировал Л. Термен, они оказались, по мнению независимых экспертов, даже внешне привлекательнее, чем «более обычные» дети.

Значительная группа авторов, среди которых есть и несомненные научные лидеры, имеет прямо противоположную точку зрения. Многие ведущие исследователи детской одаренности отмечают, что у одаренных детей интеллектуальная и социально—аффективная сферы сильно расходятся друг с другом. [15; 2; 19; 33]. По их мнению, одаренный ребенок рано осознает, что он значительно отличается от других детей, однако это осознание редко приводит к чувству тщеславия или превосходства.

Чем более одарен ребенок, тем больше вероятность того, что он испытает трудности в социальных отношениях с детьми своего возраста. Лета Холлингворс определила диапазон интеллекта IQ 125—155 как «социально оптимальный интеллект» и отметила, что дети, чей интеллект находится в этом диапазоне, хорошо сбалансированные, уверенные в себе люди, которые способны завоевать доверие и дружбу, сверстников. У детей, чей интеллект выше уровня IQ-180, разница между исключительно одаренным ребенком и его товарищами настолько велика, что создает особые проблемы развития, которые нередко приводят даже к социальной изоляции [14]. Она отметила, что эти трудности становятся особенно острыми в возрасте от четырех до девяти лет, при этом у одаренных мальчиков эти трудности выступают более резко, чем у одаренных девочек. Вместе с тем важно, отмечает Л. Холлингворс, что часть одаренных детей изначально являются очень неуспешными, но затем, вырастая в благоприятных для общения условиях, они приобретают хорошие социальные навыки и становятся весьма успешными.

Конечно, часть авторов, говоря о значительных проблемах социального развития у одаренных детей, основным источником проблем считают родителей. Многие полагают, что родители зарабатывают социальный и даже материальный капитал на своих одаренных детях. Драма одаренного талантами ребенка, пишет А. Миллер, состоит в том, что его поведение, его переживания и сама его жизнь могут оказаться (и довольно часто реально оказываются) всего лишь «... средствами, обслуживающими те или иные потребности его родителей» [19].

Выдающийся американский психолог М. Чиксенмихайи, изучая развитие одаренных детей и взрослых, отмечал, что одаренные дети часто склонны к интроверсии и очень много времени проводят в одиночестве. При этом они хотят общения, тянутся к другим детям, но у них нет достаточных социальных навыков для успешных контактов [6].

Ф. Монкс также указывает на трудности общения одаренных детей со сверстниками и учителями, при этом, как и большинство авторов, Монкс рассматривает эти трудности как прямое следствие ряда причин: не только необычного развития одаренного ребенка, но недостаточной поддержки родителей и/или учителей [2].

Однако и сама Лета Холлингворс, и большинство исследователей, изучавших особо одаренных детей, специально подчеркивают, что социальная изоляция, испытываемая этими детьми, не является клинической. Эта изоляция происходит не столько из-за самой по себе одаренности ребенка, сколько вызвана отсутствием подходящей группы сверстников и некоторыми проблемами семьи.

Интересную гипотезу, связанную с особым психосоциальным развитием одаренных детей и взрослых, предложил М. Гросс [13]. По его мнению, одаренные дети имеют большой потенциал социальной адаптации, но не всегда его реализуют в силу особой психосоциальной дилеммы, встающей перед ними. У одаренных детей и тем более молодых людей отмечаются повышенные амбиции и, соответственно, стремление к автономии и особым социальным достижениям. Это стремление может противоречить необходимости социальной и эмоциональной близости со сверстниками. Автор пишет о «вынужденной дилемме выбора», которая стоит перед одаренным ребенком, чье желание преуспеть в той или иной области таланта, не принимается сверстниками, а приводит к прямым конфликтам.

Гросс приводит реальные примеры, когда стремление к достижениям преобладает, и тогда одаренный человек идет на риск и жертвует своими отношениями с ближней социальной средой. Если же преобладает стремление к общению, то одаренный человек — ребенок или взрослый — пытается скрыть свои интеллектуальные интересы и амбиции и, таким образом, соответствовать системе ценностей окружения. Идеи Гросса опираются на описанный Э. Эриксоном процесс идентификации, складывающийся у ребенка на протяжении многих лет в общении с семьей, учителями, сверстниками и другими. Задача ребенка состоит в том, чтобы выбрать из списка возможных стратегий такую, которая лучше всего соответствует его представлениям о будущем. Этот процесс отбора может включать период ролевых экспериментов, в ходе которых ребенок пытается использовать несколько разных ролей в попытке обнаружить свое истинное «я». По мнению Гросса, для защиты от неизбежного буллинга многие одаренные дети надевают своего рода маску социального соответствия, пытаясь посредством этого «камуфляжа» стать частью группы. Даже вундеркинды

могут оказаться мастерами камуфляжа, скрывая и защищая свою личность за более приемлемым фасадом. Такая стратегия, пишет Гросс, может оказывать глубокое влияние как на успеваемость ребенка, так и на его социальное поведение.

Идея сознательного выбора более упрощенной модели поведения, поддерживается и другими авторами. М. Чиксенмихайи [6] автор известной теории творчества как «потока», указывает на встречающуюся двойственность в поведении одаренных детей: с одной стороны, их характеризует радость от интеллектуальной деятельности, увлечение нюансами языка, страстное взаимодействие с учителем ради обучения. Их желание и потребность в интеллектуальном стимулировании так велика, что может быть «чрезмерной». С другой стороны, их стремление вписаться в социум может быть таким сильным, что они, если это помогает им «встроиться» в социальное окружение, могут даже «отрицать» свою одаренность.

Одаренный ребенок, который в первые годы своего обучения научился скрывать свои истинные способности, может камуфлировать свои способности и дальше. Святэк [27] в своем исследовании 238 математически и вербально одаренных подростков сообщила о нескольких таких стратегиях, благодаря которым эти одаренные молодые люди пытались свести к минимуму проявления своей одаренности. Другие авторы также отмечают стремление 13 и 14-летних одаренных подростков «уклоняться» от деятельности, которая идентифицировала бы их как интеллектуально одаренных, пытаясь развить вторую «идентичность» в более социально приемлемых областях, таких как музыка, дебаты, фотографирование или легкая атлетика [22].

Оценивая достаточную жизненную правдивость описанных наблюдений и наличие реальной противоречивости поведения одаренных детей, мы должны отметить, что, с нашей точки зрения, в последние годы необходимость камуфляжа для одаренных детей существенно снизилась. В качестве причин такого снижения могут выступать разные факторы: и повышенная социальная ценность высоких способностей, которая начала проникать и в детскую среду, и популярные в ряде стран, прежде всего в России, *предметные олимпиады*, где победа чаще всего является весьма престижной, и даже привязка значительных финансовых бонусов к интеллектуально-творческим достижениям.

Развитие этической сензитивности у одаренных детей

Симптоматично, что большинство исследователей, обращавшиеся к проблеме развития умственно одаренных детей, указывают на особую глубину и интенсивность их этической сферы. Пожалуй, это одна из немногих характеристик развития одаренных детей, в которой сходятся мнения самых разных авторов.

Этическая сензитивность, возможно, ближе к эмоциональному интеллекту, чем к социальному, однако, многие исследователи, описывая социальное поведение одаренного ребенка, не могут обойтись без анализа этой стороны его развития.

Факт ускоренного развития моральных рассуждений и системы взаимоотношений с обществом у одаренных школьников интересовал многих исследователей. Льюис Термен в свое время сообщил, что при выявлении уровня «социальной реалистичности» и «нравственной устойчивости» 9-летний одаренный ребенок с IQ 135+ обнаружил уровень развития, обычно достигаемый детьми в возрасте не ранее 14 лет.

Уже упоминавшаяся нами Лета Холлингворс в своих исследованиях детей с IQ 180+ отметила у них «страстную заботу об этических и моральных проблемах, глубокий и необычайно зрелый интерес к вопросам происхождения, судьбы и отношений человека с Богом». По данным Колберга, некоторые ученики уже в начальной школе функционируют на нравственно-этическом уровне, достигаемом только 10% взрослых.

Более поздние исследования высокоодаренных детей также свидетельствуют, что интеллектуально одаренные дети проходят стадии морального развития значительно раньше, чем более обычные дети [13; 20; 23]. Такое опережение может вызвать значительный эмоциональный стресс для одаренного ребенка, который должен ежедневно взаимодействовать с другими детьми, часто неспособными понять проблемы, беспокоящие одаренного ученика.

Линда Силверман, подчеркивая постоянную включенность одаренных детей в этическое чувство мира, их повышенную «нравственную чувствительность», считает это благом для всего человечества. Этическая эволюция общества происходит, как она считает, благодаря в значительной мере интеллектуально одаренным людям [23]. Д. Ловецки также связывает этическую сензитивность одаренных людей с нравственным продвижением общества [18].

Почему при достаточно частой социальной незрелости у большинства одаренных детей присутствует это особое этическое отношение к миру? Некоторые авторы считают это обстоятельство результатом особой «философической интоксикации» интеллектуально одаренных детей и взрослых. Другие склонны видеть в этом чуть ли не мистическую связь с высшими силами. Неслучайно во многих языках, и не только европейских, высокие способности этимологически восходят к слову «дар».

Учитель и одаренные дети

Выше уже говорилось о «камуфляже» одаренных детей, стремящихся не выделяться среди сверстников. Такую же маску эти дети надевают и в общении с учителем, когда чувствуют, что учитель не понимает и/или даже не принимает их. Что касается педагогов, то учи-

теля, особенно младших классов, иногда рассматривают повышенные когнитивные навыки одаренного ребенка как навязанные ему родителями в качестве средства выделить ребенка среди сверстников. Многие одаренные ученики поступают в школу с уровнем понимания и анализа текста, соответствующим уровню существенно более старшего возраста, однако, потом, если учителю не нравится такое опережение, то ребенок может ухудшить качество своего чтения буквально в течение нескольких недель [23].

По данным М. Гросса, ухудшение некоторых когнитивных навыков у одаренных детей в начальной школе отмечается у 70% детей с IQ 160+ (13). На основании собственного опыта он пишет, что учителя часто предполагают, что одаренный ребенок, который приходит в школу с хорошими навыками чтения, специально обучен его родителями и нередко возмущаются этим.

Практически каждый одаренный ребенок в его исследовании (53 ребенка с IQ выше 160) поступил в школу с навыками чтения, превышающими возрастную норму на 2—3 года, но учителя прокомментировали родителям это опережение негативным образом, сосредоточившись не на качестве чтения ребенка, а на предполагаемом участии родителя. Обычно звучали такие комментарии, как: «Нечестно, что ребенка учили специально до школы», «Пусть ребенок остается ребенком, нельзя лишать его детства», и «Нет смысла специально ускорять развитие, остальные дети потом все равно догонят его», — все это звучит, скорее, как обвинение родителей. При этом автор исследования отмечает, что дома их чтение продолжалось без ухудшения качества.

В других исследованиях обнаружено, что негативное отношение учителей к одаренным детям может приводить к тому, что те начинают использовать свой высокий интеллект для нарушения социальных норм [11; 5; 27].

И Лета Холлингворс, и последующие исследователи, изучавшие исключительно одаренных детей, отмечают, что социальная изоляция этих детей вызвана, прежде всего, невниманием учителя (а иногда даже очевидным страхом детей) и отсутствием подходящей группы сверстников.

Л. Силверман [23], известный психоаналитик, работавший с одаренными детьми, пишет, что способность любить других не может развиваться полностью, пока ребенок не научится любить себя. Она указывает, что этот процесс предполагает несколько этапов: интенсификацию самоанализа, признание своих различий с другими, понимание и принятие других и, в конечном счете, понимание и принятие самого себя. Включенность в этот процесс требуется не только от родителей, но и от учителей одаренного ребенка.

Социальная успешность взрослых интеллектуально одаренных людей

В знаменитом Калифорнийском лонгитюдном исследовании показано, что у взрослых людей с высоким IQ (бывших

одаренных детей, участвовавших в этом мегапроекте) существенно выше доход, они имеют больше разного рода творческих достижений — патентов, книг, научных статей, реже разводятся и, по мнению независимых экспертов, даже физически более привлекательны, чем их «более обычные» сверстники. И такие данные обнаружались не только по результатам Калифорнийского лонгитюда.

В других исследованиях показано, что более высокие уровни когнитивных способностей значительно повышают шансы человека успешно справляться с требованиями современной жизни (такими как банковское дело, использование карт и графиков, чтение и понимание форм, интерпретация новостных статей).

Иначе говоря, более высокий общий интеллект кумулятивно влияет на эффективность, по крайней мере, трудовой деятельности одаренных людей. Те, у кого был существенно выше интеллект, оказались более терпеливыми, лучше рассчитывали риски и прогнозировали поведение других людей, правильно понимая, как другие люди будут поступать и как они в связи с этим должны самостоятельно действовать.

Очень интересным в этом отношении оказалось исследование американского психолога Дж. Вэя. К участию в этом исследовании были привлечены судьи, сенаторы, миллиардеры, члены престижных клубов. Обнаружилось, что американская элита является существенно более образованной, чем остальное общество, при этом демократы оказались значительно выше и по способностям, и по уровню образования, чем республиканцы [32].

И. Солон обнаружил, что высокий интеллект чаще всего приводит к либерализму и просоциализму [24].

С. Каназава и Дж. Ковэрд в своем исследовании показали, что люди воспринимают физически привлекательных людей как более умных, чем непривлекательных физически [16]. Они утверждают, что это происходит потому, что красивые люди *действительно являются* более разумными. Увлеченные этой идеей, авторы даже попытались логически доказать это утверждение.

И, наконец, в эксцентричном, но достаточно серьезном исследовании Г. Джигнач с соавторами показано, что одаренные люди кажутся окружающим и более сексуальными: в среднем люди, вошедшие по интеллекту в 90-й процентиль выборки, были оценены как более сексуально привлекательные и желанные [12]. При этом существенно, что для большинства людей человек с еще более высоким IQ уже не кажется привлекательным, что можно рассматривать как указание на пороговую связь интеллекта и привлекательности.

К настоящему времени появился даже термин «сапиосексуал» (*sapiosexual*) — человек, который имеет высокий уровень интеллекта и именно поэтому кажется окружающим сексуально привлекательным.

Турецкий исследователь О. Узейр изучал связь между когнитивным интеллектом, эмоциональным

интеллектом и стилями юмора [31]. Выборка состояла из 319 студентов. Оказалось, что когнитивный интеллект тесно связан с так называемым «аффилированным юмором», т. е. юмором не намеренным, а «по ходу дела», что во многих случаях явно способствует социальной успешности. Судя по всему, именно так обстоит дело и в реальной жизни.

Понятно, что есть и принципиально другие результаты.

Р. Карпинская с соавторами проводила свое исследование на членах американского отделения знаменитой организации «Менса», которая объединяет взрослых людей с чрезвычайно высоким интеллектом ($n = 3715$). Участникам было предложено рассказать о наличии таких проблем психического здоровья и/или подозрениях на них, как депрессия, высокая тревожность, синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), расстройство аутистического спектра (ASD) и некоторые физиологические расстройства (экологические и пищевые аллергии, астма и аутоиммунные болезни). Обнаружен чрезвычайно высокий коэффициент риска указанных диагнозов практически для всех участников. Таким образом, высокие интеллектуальные способности могут вести к определенным психологическим и физиологическим расстройствам. Следует отметить, что от этого значительно страдает трудовая (творческая) эффективность [17].

В целом, анализ социальных навыков взрослых одаренных людей дает все ту же противоречивую картину: одни исследователи подчеркивают высокую социальную успешность одаренных людей, другие в той или иной мере ее отрицают.

Причины противоречивых результатов

Возникает закономерный вопрос: явная несогласованность исследователей в оценке социального поведения и успешности одаренных детей и взрослых — это реальность или же результат каких-то околонучных причин? Необходимо подчеркнуть, что интеллектуальный уровень всех детей, обследованных разными исследователями, соответствовал конвенциональному уровню, требуемому для идентификации одаренности, и нет никаких оснований предполагать хоть какую-то недобросовестность авторов.

Есть веские основания считать, что выявленная противоречивость именно со стороны социальных навыков у одаренных детей и взрослых отражает реальную ситуацию. Например, в отношении ряда других характеристик одаренных детей и взрослых никакой противоречивости нет: скажем, ни один из исследователей не отрицает повышенный уровень познавательной мотивации у одаренных детей и взрослых. В отношении ряда других характеристик (эмоциональная чувствительность, нравственно-этическая включенность) единство авторов несколько

меньше, но все же такой поразительной несогласованности не отмечается.

В чем же дело?

Главная причина, на наш взгляд, следующая: разные исследователи одаренности имели дело с *разными типами одаренности*, точнее, вариантами развития одаренных детей [4].

Есть дети с *особым типом* развития одаренности, куда, конечно, в первую очередь, входят дети, относимые к так называемым «вундеркиндам» (prodigy). Этим детям уже в раннем детстве отличает следующее.

- *Резко повышенная «реакция на новизну»*. Storfer пишет о том, что маркеры будущей особой одаренности в виде резко повышенной «реакции на новизну» отмечаются уже в первые полгода жизни. Определенные указания на это есть у Дж. Радфорд, Л. Холлингворс и других [21; 14].

- *Значительное отставание потребности в общении от познавательной потребности*. В ряде случаев само общение фактически обслуживает другую, основную, потребность этих детей — потребность в познании. Такая ситуация у части этих детей сохраняется практически на всю жизнь, лишь несколько смягчаясь и трансформируясь с возрастом;

- *Наличие ярко выраженных проблем развития, прежде всего диссинхрония развития*, отмечаемая с первого года жизни. Это проблемы общения, эмоциональной регуляции, толерантности к неопределенности, адаптации к социуму в целом. На этот факт указывает подавляющая часть исследователей.

- *Особые условия в семье*. Как правило, у детей с особым типом развития одаренности отмечаются особые условия развития в семье, например, симбиоз с матерью и/или авторитарно-включенный тип воспитания со стороны отца (Норберт Винер, Л. Ландау).

- *Патология развития*. По нашему опыту, именно к этой группе особо одаренных детей сравнительно часто относятся и одаренные дети с той или иной патологией развития: гиперактивностью, разнообразными фобиями, аутичностью и так далее. Неслучайно, по классификации Юнеско (Саламанкская декларация), одаренные дети входят в группу риска наряду с сиротами, инвалидами, наркоманами и пр. [3].

Следует специально подчеркнуть, что уровень интеллекта, измеренный интеллектуальными тестами, у детей с особой одаренностью не обязательно выше, чем у «более обычных» детей. (Достаточно сказать, что, по данным П. Торранса (P. Torrance), у Эйнштейна, чей интеллект дважды измеряли с помощью тестов, интеллект не превышал уровня 125—130 единиц.) Их «особость» не столько в необычайно высоком уровне общего интеллекта (по крайней мере, в его тестовом выражении), но прежде всего именно в особом типе развития и, в ряде случаев, в чрезвычайной креативности [30].

Другой тип развития можно обозначить как «*высокую норму*». Этот тип развития способностей детерминирован, чаще всего, весьма благоприятными семей-

ными и социальными условиями ближней и дальней среды (хотя генетические факторы невозможно отрицать и в этом случае).

Для характеристики таких детей достаточно привести фразу учителя, который много лет работает главным образом с такими учащимися: «это самые обычные дети, только намного лучше».

Так называемая диссинхрония развития одаренности, о которой любят говорить многие специалисты, при этом варианте развития не встречается, точно так же как и многие другие проблемы развития, характерные для особо одаренных детей.

По мнению ряда исследователей и нашему собственному опыту, этих детей отличает следующее.

- Они значительно лучше социально адаптированы, чем обычные дети [1; 21].

- Их социальный и эмоциональный интеллект заметно выше среднего, многие из них проявляют отчетливые лидерские качества [21].

- Они физически и психически здоровее обычных детей. Неслучайно, Н.С. Лейтес называл такой тип развития детской одаренности «сверхполноценным».

Подчеркнем, что уровень интеллекта у таких детей может быть весьма высоким, в отдельных случаях даже формально выше, чем у особо одаренных детей. Кроме того, говоря об их нормальности, мы не исключаем того обстоятельства, что природные возможности (задатки) этих детей тоже отличаются от статистической нормы, но, тем не менее, эти отличия имеют принципиально иной характер, чем у особо одаренных детей.

Ключевой момент в контексте нашей статьи состоит в том, что социальные навыки этих детей не только не отстают, а часто даже превосходят социальные способности «более обычных» детей.

Определенные проблемы, конечно, существуют и у этих детей.

Так, мы постоянно встречаемся с трудностями их саморегуляции (делает в школе только то, что ему интересно), с недостаточной толерантностью к неудаче (бросает работу, если встречается с неудачей) и многими другими проблемами; однако большая их часть не выходит из разряда социальной нормы, и, в конечном итоге, многие из этих детей впоследствии оказываются весьма социально успешными.

Это подтверждается на примере знаменитого Калифорнийского эксперимента. Как уже говорилось, эти дети, вырастая, оказались действительно «сверхполноценными», начиная от высоких достижений и заканчивая большей продолжительностью их жизни и даже более высокой внешней привлекательностью. Многие из них становились лидерами науки, техники, производства в своих областях.

Эти результаты, казалось бы, противоречат всем имеющимся данным о проблемах одаренных детей, но, если принять нашу гипотезу о двух разных типах одаренных детей, то все становится понятным и даже очевидным. Судя по всему, основную массу в этом экс-

перименте составляли дети, относящиеся именно к «высокой норме».

Почему именно такие дети — судя по всему, относящиеся к высокой норме — сформировали выборку Калифорнийского лонгитюд?

Во-первых, логически рассуждая, статистически чаще встречается именно этот тип развития одаренности. Во-вторых, очень важно иметь в виду, что эти дети были отобраны по оценкам учителей и воспитателей: в 1920 г. Льюис Термен бросил клич по всей Америке именно учителям, чтобы они помогли отобрать детей для его масштабного эксперимента. И учителя охотно откликнулись.

По многочисленным данным, учителя не всегда хорошо различают интеллектуальную и академическую одаренность, и для них всегда важны академические успехи школьников (тем более в 20-е гг. прошлого столетия). Особо одаренные дети учителей нередко раздражают, и они, понятно, выбирали ту самую «прекрасную норму», умных и благополучных детей, которые к тому же, как правило, блестяще учатся. Фактически была сформирована почти однородная выборка, относящаяся к высокой норме.

Иначе говоря, данные этого самого длительного в истории психологии лонгитюда фактически подтверждают наше представление о двух принципиально разных группах одаренных детей.

Описан поразительный случай, относящийся к этому эксперименту: общая выборка Калифорнийского лонгитюда составляла более полутора тысяч, взрослые одаренные люди из этой выборки в подавляющем большинстве были явно социально и финансово успешны, но при этом не случилось ни одного нобелевского лауреата, ни один из этих бывших одаренных детей не стал, скажем, безусловно выдающимся ученым.

Забавный и грустный факт: в эту выборку не попали два подростка, которым не хватило всего нескольких баллов до порогового входного значения (140+), а именно они потом и стали нобелевскими лауреатами.

Академическая успешность, мнение учителей, творческие способности и будущие достижения далеко не всегда совпадают. Заметим, что для многих исследователей одаренных детей школьные учителя являются главными «поставщиками» и экспертами при идентификации одаренности, что и ведет к формированию однородной выборки определенного типа.

Могут быть и другие причины, объясняющие противоречивость экспериментальных данных о развитии социальных навыков и успешности у одаренных детей. Так, у тех интеллектуально одаренных детей и взрослых, у которых имеются еще и высокие творческие способности, обязательно отмечается такая личностная характеристика, как «неконформность». В этих случаях возможны и даже необходимы глубокие вну-

тренние кризисы, а во многих случаях и открытые конфликты с окружающими.

По мнению К. Домбровского (*K. Dabrowski*), автора теории о «позитивной дезинтеграции», одаренный человек часто обладает эмоциональной «сверхчувствительностью» [7].

Врачи считают это психоневротическим расстройством и пытаются бороться с ее симптомами. К. Домбровский предложил иную интерпретацию: он считает, что внутренний конфликт и нравственные переживания являются типичными и неотъемлемыми качествами людей, «озабоченных развитием собственной личности». В его понимании, эти идеалы и связанные с ними чувства являются основным источником творческой энергии. По мысли Домбровского, «... психическое здоровье — это способность к многостороннему и многоуровневому психическому развитию». Именно поэтому такая дезинтеграция, проявляемая в кризисах и конфликтах, необходима для творческого человека.

В случае конфликта или кризиса момент сознательного выбора играет ведущую роль, человек перестает подчиняться автоматизмам, ведущим к приспособлению. Возникает явление, которое К. Домбровский называет «позитивной неприспособленностью». Нами [4; 34] ранее формулировалась идея о «развивающем дискомфорте» как важнейшем условии развития интеллектуально-личностных возможностей одаренного ребенка.

Вывод

В ходе анализа зарубежных исследований, относящихся к проблемам социального развития одаренных детей, возникает весьма противоречивая картина, которая, с нашей точки зрения, прямо указывает на существование двух разных типов (вариантов) развития одаренных детей, с раннего детства различающихся особенностями взаимодействия двух базовых потребностей человека: познавательной и потребности общения. На этой основе формируются те или иные особенности когнитивной и личностной сферы ребенка, в результате чего одни одаренные дети закономерно попадают в группу риска, а другие демонстрируют поразительную гармоничность, синхронию общего развития. Именно с этим обстоятельством связаны кардинальные различия в социальном развитии и, в конечном итоге, в социальной успешности, выявляемые у одаренных детей и взрослых.

Нет никакого сомнения в том, что идея о принципиально разных типах (вариантах) развития одаренных детей, в случае достаточного ее подтверждения, может и должна вести к разработке соответственно разных стратегий их развития, обучения и психолого-педагогического сопровождения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лейтес Н.С.* Об умственной одаренности. Москва: Академия педагогических наук РСФСР, 1960. 216 с.
2. *Монкс Ф., Ипенбург И.* Одаренные дети. Москва: Когито-центр, 2014. 132 с.
3. Саламанкская Декларация и рамки действий по образованию лиц: Принятые Всемирной Конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: Доступ и качество: Саламанка, Испания, 7—10 июня 1004 г. / Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, Министерство по вопросам образования и науки Испании. Саламанка, 1994. 40 с.
4. *Юркевич В.С.* Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 74—86. URL: http://psyjournals.ru/files/24496/psyedu_2009_n4_Yurkevich.pdf (дата обращения: 06.05.2018).
5. *Cross L. Tracy, Swiatek Ann Mary* Social Coping Among Academically Gifted Adolescents in a Residential Setting: A Longitudinal Study // *Gifted Child Quarterly*. 2009. Vol. 53. № 1. P. 25—33. doi:10.1177/0016986208326554
6. *Csikszentmihalyi M.* The evolving self: A psychology for the third millennium. New York, NY: HarperCollins Publishers, 1993. 358 p.
7. *Dabrowski K.* Theory of Levels of Emotional Development. Vol. 1. Multilevelness and Positive Disintegration. New York: Dabor Science Publications, 1977. 241 p.
8. *Davis G.A., Rimm S.B., Siegle D.* Education of the gifted and talented (6th Ed). Essex (UK): Pearson, 2011. 562 p.
9. Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: results of the EDEN mother—child cohort / *H. Peyre [et al.]* // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 94. № 2. P. 366—371. doi:10.1016/j.paid.2016.02.014
10. *Figen A.* Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence // *Social and Behavioral Sciences*. 2010. Vol. 5. P. 553—558. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.141
11. *Geake J., Gross U.M.* Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students. An Evolutionary Psychological Study // *Gifted Child Quarterly*. 2008. Vol. 52. № 3. doi:10.1177/0016986208319704
12. *Gignac G.E., Darbyshire J., Ooi M.* Some people are attracted sexually to intelligence: A psychometric evaluation of Sapiosexuality // *Intelligence*. 2018. Vol. 66. P. 98—111. doi:10.1016/j.intell.2017.11.009
13. *Gross M.U.M.* The “Me” Behind the Mask: Intellectually Gifted Students and the Search for Identity // *Roeper Review*. 1998. Vol. 20. № 3. doi:10.1080/02783199809553885
14. *Hollingworth L.S.* Gifted children: Their nature and nurture. New York: The Macmillan company, 1926. 374 p.
15. *Hugo Franck, Peyre Ramus, Melchior Maria* Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother—child cohort // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 94. P. 366—371. doi:10.1016/j.paid.2016.02.014
16. *Kanazawaa Satoshi, Kovarb Jody L.* Why beautiful people are more intelligent // *Intelligence*. 2004. Vol. 32. № 3. P. 227—243. doi:10.1016/j.intell.2004.03.003
17. *Karpinskia Ruth I. [et al.]* High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities // *Intelligence*. 2018. Vol. 66. P. 8—23. doi:10.1016/j.intell.2017.09.001
18. *Lovecky V. Deirdre* The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society // *Roeper review*. 1994. Vol. 17. № 2. P. 110—116. doi:10.1080/02783199409553636
19. *Miller Alice.* Prisoners of childhood: The drama of the gifted child and the search for the true self. New York: Basic Books, 1981. 128 p.
20. *Murphy Nora A., Judith A.* Hall Intelligence and interpersonal sensitivity: A meta-analysis // *Intelligence*. 2011. Vol. 39. № 1. P. 54—63. doi:10.1016/j.intell.2010.10.001
21. *Radford J.* Child development and exceptional early achievers. New York: Free Press, 1990. 255 p.
22. *Robinson N.M.* The social world of gifted children and youth // *Handbook of giftedness in children* / Ed. S.I. Pfeiffer. New York: Springer, 2008. P. 33—51.
23. *Silverman L.K.* Asynchronous development // *The social and emotional development of gifted children: what do we know?* / Eds. Sally M. Reis, Nancy M. Robinson. Waco: Prufrock Press, 2002. P. 31—37.
24. *Solon I.S.* How intelligence mediates liberalism and prosociality // *Intelligence*. 2014. Vol. 47. P. 44—53. doi:10.1016/j.intell.2014.08.009
25. *Stolarskia M., Jasielska D., Zajenkowskia M.* Are all smart nations happier? Country aggregate IQ predicts happiness, but the relationship is moderated by individualism—collectivism // *Intelligence*. 2015. Vol. 50. P. 153—158. doi:10.1016/j.intell.2015.04.003
26. *Storfer M.D.* Intelligence and giftedness: the contribution of heredity and early environment. San Francisco: Wiley, 1990. 636 p.
27. *Swiatek M.A.* An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents // *Gifted Child Quarterly*. 1995. Vol. 39. № 3. P. 154—160. URL: doi:10.1177/001698629503900305
28. *Terman L.M.* Genetic studies of genius. Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford: Stanford University Press, 1926. 648 p.

-
29. *Tongran Liua, Tong Xiao, Jiannong Shiac* Fluid intelligence and neural mechanisms of conflict adaptation // *Intelligence*. 2016. Vol. 57. P. 48—57. doi:10.1016/j.intell.2016.04.003
30. *Torrance E.P.* Teaching creative and gifted learners // *Handbook of research on teaching* / Ed. M.C. Wittrock. N.Y., 1986. P. 630—647.
31. *Üzeyir O.* Relationship between Cognitive Intelligence, Emotional Intelligence and Humor Styles // *International Online Journal of Educational Sciences*. 2015. Vol. 7. № 2. P. 15—25. doi:10.15345/iojes.2015.02.003
32. *Wai J.* Investigating America's elite: Cognitive ability, education, and sex differences // *Intelligence*. 2013. Vol. 41. № 4. P. 203—211. doi:10.1016/j.intell.2013.03.005
33. *Winner E.* The origins and ends of giftedness // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. № 1. P. 159—169. doi:10.1037/0003-066X.55.1.159
34. *Yurkevich V.S., Davidovich B.M.* Russian strategies for talent development-stimulating comfort and discomfort // *The Routledge international companion to gifted education* / Eds. Tom Balchin, Barry Hymer, Dona J. Matthews. London: Routledge. 2009. P. 101—114.

Intellectual giftedness and social development: an analysis of the contradictory context

Yurkevich V.S.,

candidate of psychological sciences, professor of psychology, chair of developmental psychology named after L.F. Obukhova,
faculty of psychology in education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
vinni-vi@mail.ru

The article addressed the problem of the links between the intellectual giftedness (General Intelligence), on the one hand, and social development, on the other. Analysis of experimental data gives a very contradictory picture. While some studies indicate a certain integrity of mental and social development of a gifted child and his/her well-being in social terms, the other part of researchers numerates facts of significant difficulties for gifted children and adults in situations of social contacts. The article discusses the reasons for such conflicts, and the main one is the existence of two different variants (types) of age-related development of intellectually gifted children. If in one case we observe “over full-fledged” children with a very harmonious type of development (from the point of view of social skills) in another case we confront with problematic children, who display a distinct asynchrony of development, manifesting the dramatic lag of their emotional and social development from mental one.

Keywords: general intelligence, social intelligence, social development, «psychosocial dilemma» of a gifted child, «positive disintegration», a teacher of gifted children.

REFERENCES

1. Leites N.S. Ob umstvennoi odarennosti [About intellectual giftedness]. Moscow: Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1960. 216 p. (In Russ.).
2. Monks F. Ipenburg Iren Odarennye deti [Gifted children]. Moscow: Kogito-tsent, 2014. 132 p. (In Russ.).
3. Salamanskaya Deklaratsiya, prinyataya Vsemirnoi Konferentsiei po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnostyami: dostup i kachestvo [Salamanca Declaration adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality]: Materialy Vsemirnoi konferentsiei po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnostyami: dostup i kachestvo. Salamanka, Spain, 1994. 40 p. (In Russ.).
4. Yurkevich V.S. Odarennye deti i intellektual'no-tvorcheskii potentsial obshchestva [Gifted children and the intellectual and creative potential of society] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2009, no. 4, pp. 74—86. Available at: http://psyjournals.ru/files/24496/psyedu_2009_n4_Yurkevich.pdf (Accessed 06.05.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
5. Cross L. Tracy, Swiatek Ann Mary Social Coping Among Academically Gifted Adolescents in a Residential Setting: A Longitudinal Study. *Gifted Child Quarterly*, 2009, vol. 53, no. 1, pp. 25—33. doi:10.1177/0016986208326554
6. Csikszentmihayi M. The evolving self.: A psychology for the third millennium. New York, NY : HarperCollins Publishers, 1993. 358 p.
7. Dabrowski K. Theory of Levels of Emotional Development. Vol. 1. Multilevelness and Positive Disintegration. New York: Dabor Science Publications, 1977. 241 p.
8. Davis G.A., Rimm S.B., Siegle D. Education of the gifted and talented (6th Ed). Essex (UK): Pearson, 2011. 562 p.
9. Peyre H. et al. Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: results of the EDEN mother—child cohort. *Personality and Individual Differences*, 2016, vol. 94, no. 2, pp. 366—371. doi:10.1016/j.paid.2016.02.014
10. Figen Akca Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence. *Social and Behavioral Sciences*, 2010, vol. 5, pp. 553—558. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.141
11. Geake J., Gross U.M. Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students. An Evolutionary Psychological Study. *Gifted Child Quarterly*, 2008, vol. 52, no. 3. doi:10.1177/0016986208319704
12. Gignac Gilles E., Darbyshire Joey, Ooi Michelle Some people are attracted sexually to intelligence: A psychometric evaluation of Sapiosexuality. *Intelligence*, 2018, vol. 66, pp. 98—111. doi:10.1016/j.intell.2017.11.009
13. Gross Miraca U.M. The «Me» Behind the Mask: Intellectually Gifted Students and the Search for Identity. *Roepers Review*, 1998, vol. 20, no. 3. doi:10.1080/02783199809553885
14. Karpinskia Ruth I. et al. High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, 2018, vol. 66, pp. 8—23. doi:10.1016/j.intell.2017.09.001
15. Hollingworth L.S. Gifted children. Their nature and nurture. New York: The Macmillan company, 1926. 374 p.
16. Hugo Franck, Peyre Ramus, Melchior Maria Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother—child cohort. *Personality and Individual Differences*, 2016, vol. 94, pp. 366—371. doi:10.1016/j.paid.2016.02.014

17. Kanazawa Satoshi, Kovarb Jody L. Why beautiful people are more intelligent. *Intelligence*, 2004, vol. 32, no. 3, pp. 227—243. doi:10.1016/j.intell.2004.03.003
18. Lovecky V. Deirdre The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper review*, 1994, vol. 17, no. 2, pp. 110—116. doi:10.1080/02783199409553636
19. Miller Alice. Prisoners of childhood: The drama of the gifted child and the search for the true self. New York: Basic Books, 1981. 128 p.
20. Murphya Nora A., Judith A. Hall Intelligence and interpersonal sensitivity: A meta-analysis. *Intelligence*, 2011, vol. 39, no. 1, pp. 54—63. doi:10.1016/j.intell.2010.10.001
21. Radford J. Child development and exceptional early achievers. New York: Free Press, 1990. 255 p.
22. Robinson N.M. The social world of gifted children and youth. In Pfeiffer S.I. (ed.) *Handbook of giftedness in children*. New York: Springer, 2008, pp. 33—51.
23. Silverman L.K. Asynchronous development. *The social and emotional development of gifted children: what do we know?* Proofrock Press, 2002. 31—37 p.
24. Solon Idan S. How intelligence mediates liberalism and prosociality. *Intelligence*, 2014, vol. 47, pp. 44—53. doi:10.1016/j.intell.2014.08.009
25. Stolarskia Maciej, Jasielska Dorota, Zajenkowskia Marcin Are all smart nations happier? Country aggregate IQ predicts happiness, but the relationship is moderated by individualism—collectivism. *Intelligence*, 2015, vol. 50, pp. 153—158. doi:10.1016/j.intell.2015.04.003
26. Storfer M. D. Intelligence and giftedness: the contribution of heredity and early environment. San Francisco, 1990.. 636 p.
27. Swiatek M.A. An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents [Elektronnyi resurs]. *Gifted Child Quarterly*, 1995, vol. 39, no. 3, pp. 154—160. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001698629503900305> (Accessed 06.05.2018).
28. Terman L.M. Genetic studies of genius. Vol. I. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford: Stanford University Press, 1926. 648 p.
29. Tongran Liua, Tong Xiao, Jiannong Shiac Fluid intelligence and neural mechanisms of conflict adaptation. *Intelligence*, 2016, vol. 57, pp. 48—57. doi:10.1016/j.intell.2016.04.003
30. Torrance E.P. Teaching creative and gifted learners. In Wittrock M.C. (ed.) *Handbook of research on teaching*. N.Y., 1986, pp. 630—647.
31. Üzeyir Ogurlu Relationship between Cognitive Intelligence, Emotional Intelligence and Humor Styles [Elektronnyi resurs]. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2015, vol. 7, no. 2, pp. 15—25. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/1048/498c84d536e750846b8258b0147a04f75a15.pdf> (Accessed 06.05.2018).
32. Wai Jonathan Investigating America's elite: Cognitive ability, education, and sex differences. *Intelligence*, 2013, vol. 41, no. 4, pp. 203—211. doi:10.1016/j.intell.2013.03.005
33. Winner E. The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 2000, vol. 55, no. 1, pp. 159—169. doi:10.1037/0003-066X.55.1.159
34. Yurkevich V.S., Davidovich B.M. Russian strategies for talent development-stimulating comfort and discomfort // *The Routledge international companion to gifted education* / Eds. Tom Balchin, Barry Hymer, Dona J. Matthews. London: Routledge. 2009, pp. 101—114.

Социальная аргументация подростков в контексте проблемы соотношения общего и социального интеллекта

Смирнова О.М.,

*соискатель, кафедра возрастной психологии имени Л.Ф. Обуховой, факультет психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ; педагог-психолог, ГБОУ города Москвы «Школа №1505 “Преображенская”»
(ГБОУ Школа № 1505), Москва, Россия,
smirsoul@mail.ru*

Белова С.С.,

*кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБОУ ВО МГППУ; научный сотрудник,
ФГБН «Институт психологии Российской академии наук», Москва, Россия,
sbelova@gmail.com*

В статье представлены обзор зарубежной литературы по проблеме соотношения общего и социального интеллекта, а также — в качестве эмпирической иллюстрации — результаты корреляционного исследования, в котором изучалась взаимосвязь интеллектуальных способностей подростков с качественными особенностями их социальной аргументации. Было выявлено, что взаимосвязи с особенностями социального аргументирования в подростковом возрасте образует вербальный — но не невербальный — интеллект. Данные взаимосвязи могут быть как продуктивными, так и контрпродуктивными с точки зрения качества социальной дискуссии. Полученные результаты обсуждаются в контексте проблемы соотношения общего и социального интеллекта, с фокусом на функциональной роли вербального интеллекта в социальном познании. Они рассматриваются в качестве психологических факторов, важных для разработки программ развития компетенций подростков, составляющих культуру академических и социальных дискуссий.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, социальные задачи-дилеммы, аргументация, качество аргументации, активность аргументации, состоятельность аргументации, нерелевантные аргументы, аргументы с ложной посылкой, аргументы к пафосу, аргументы к этосу.

Для цитаты:

Смирнова О.М., Белова С.С. Социальная аргументация подростков в контексте проблемы соотношения общего и социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 39—48. doi:10.17759/jmfp.2018070204

For citation:

Smirnova O.M., Belova S.S. Intellectual abilities of adolescents and qualitative characteristics of their social argumentation [Elektronnyi resurs]. Journal of Modern Foreign Psychology, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 39—48. doi: 10.17759/jmfp.2018070204 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Введение

Исследование, представленное в настоящей статье, обращено к изучению взаимосвязи интеллектуальных способностей подростков и качественных особенностей их аргументации при решении социальных задач-дилемм.

Вопрос о характере этой взаимосвязи представляется важным в двух аспектах:

С одной стороны, он непосредственно связан с классической для психологии проблемой соотношения общего и социального интеллекта: каким образом академический ум определяет качество социального мышления, составляющей частью которого является социальная аргументация?

С другой стороны, наше исследование фиксируется на возрастных особенностях социальной аргументации, что важно для понимания психологических оснований, которые могут быть положены в образовательные программы развития социальной компетентности.

Какие закономерности проявления общего интеллекта в социальном мышлении могут быть отрефлексированы и учтены при обучении старшеклассников академической и социальной риторике?

Проблема соотношения общего и социального интеллекта — «крепкий орешек» для научной психологии. С одной стороны, психометрическая операционализация когнитивных компонентов социального интеллекта (социальной памяти, социальной перцепции, способности к социальным умозаключениям, гибкости социального мышления (креативности)) трудоемка и проблематична, но возможна [23; 29; 34; 11]. Тот паттерн корреляций, который выявляется факторами социального и общего интеллекта, можно рассматривать как свидетельство в пользу представления о том, что компоненты социального интеллекта являются отдельными факторами способностей, положительно связанными с общими интеллектуальными способностями [1; 33]. Но количество подобных исследований крайне невелико, по причине сложности

измерения когнитивных факторов социального интеллекта.

Альтернативный подход заключается в понимании социального интеллекта как компетентности [33]. Являясь несомненно ценным в прикладном отношении, такой подход, по существу, переводит фокус внимания исследователя с вопроса об основаниях связи общих и социальных когниций на социальную осведомленность, т. е. на проявления кристаллизованного интеллекта [24]. Когнитивные процессы — перцептивные, мнемические, мыслительные, — рассматриваются как медиаторы социального поведения. Идея о том, что общий интеллект является благоприятным фактором формирования социальной компетентности и, как следствие, социальной адаптации, закономерна и многократно эмпирически подтверждена [18; 28; 22]. Но она мало что дает для объяснения широкого спектра феноменов социального познания, в которых интеллект проявляет себя более замысловато.

Так, в некоторых случаях обладатели высокого общего интеллекта демонстрируют неоптимальное, с точки зрения адаптации, отношение к социальным феноменам, которое выражается в их необоснованно усложненном анализе, неумении спонтанно выбрать очевидно эффективную форму поведения в обыденных ситуациях, чудаковатости, нехватке здравого смысла.

Это привело к дискуссии по поводу так называемой гипотезы об «умных дурачках» (*clever sillies hypothesis*), сформулированной Б. Чарлтоном [15; 17]. Было показано, насколько важна глубокая и многосторонняя проработка психологического поля этой проблемы: от макропсихологического уровня, акцентирующего внимание на возрастающей когнитивной стратификации современного общества и ее следствиях, до психофизиологических и эволюционно-психологических объяснений «неоптимальности» социального поведения при высоком общем интеллекте [35].

Также в литературе представлен большой объем данных о специфических политических и социальных ориентациях при высоком интеллекте: приверженности левым, либеральным, атеистическим, просоциальным установкам [14; 16; 21; 27; 30; 30]. Эти данные в совокупности свидетельствуют о том, что результат приложения высоких аналитических способностей к социальному материалу может быть специфичным, в том числе как блестящим, высококачественным, так и не вполне оптимальным с точки зрения здравого смысла, категоричным, содержательно экстремальным и т. д.

В данном исследовании мы обратились к проявлению социального интеллекта у старших подростков при обсуждении ими социальных задач-дилемм, а именно — к качеству их аргументации.

Под социальными задачами-дилеммами нами понимались неоднозначные ситуации, ставящие в конфликт интересы нескольких участников социального взаимодействия, в отношении предложенного решения которых мы просили испытуемых выразить свое согласие или несогласие, а также аргументировать

собственное и противоположное решение, а затем оценить значимость всех аргументов.

По нашим представлениям, подобная задача имеет прямое отношение к ключевому компоненту социального интеллекта — способности к социальным умозаключениям, хотя переводит в экстерноризированную форму лишь часть содержания социального мышления, которую субъект смог или посчитал оправданным высказать. Безусловно, внешний, речевой план социального мышления лишь в ограниченном виде отражает суть социального познания, однако его качественные характеристики, по нашим предположениям, могут быть связанными с уровнем общего интеллекта.

Основанием для такого общего предположения являются, прежде всего, данные об умеренной положительной взаимосвязи качества аргументации, интеллектуальных способностей, академических достижений, полученные на выборах студенческих популяций.

Цели подобных исследований, как правило, ориентированы на актуальные образовательные задачи. Например, целью может быть: фактическая доказательная демонстрация того предположения, что оценка умения аргументировать является позитивным прогностическим фактором, обладающим инкрементной валидностью в дополнение к конвенциональным академическим измерениям при академическом отборе, в том числе в долгосрочной перспективе [13; 12]; или же доказать, что привнесение аргументационных и контраргументационных задач обосновано при разработке инструментов оценки результатов образования высокой сложности [25, 26].

В зарубежной психологии образования теоретизирование, связывающее интеллект и способность аргументировать, фокусируется на таком концепте, как критическое мышление [26; 32].

Так, Д. Халперн объединяет в этом термине способность к вербальным умозаключениям, навыки анализа аргументов, способность к тестированию гипотез, умение принимать во внимание вероятностную природу событий и неопределенность, навыки принятия решений [20]. Способность оценить доказательство и аргументы независимо от собственных исходных убеждений и мнения, а также — в расширенном понимании — соответствующая «непредубежденная» познавательная установка личности рассматриваются в качестве позитивных результатов образования.

Первая гипотеза нашего исследования: общие интеллектуальные способности подростков будут положительно связаны с качеством их социальной аргументации. Под качеством социальной аргументации мы понимали ее состоятельность, т. е. релевантность обсуждаемому вопросу [5] и неиспользование ложных посылок в качестве оснований аргументации [10]. Основание к выдвижению этой гипотезы — имеющиеся данные о положительной связи качества предметной аргументации и навыков анализа аргументов с общим интеллектом [13; 12].

Вторая гипотеза — качественная характеристика аргументации, с которой мы предполагали положи-

тельную связь интеллектуальных способностей, — это выраженность в ней аргументов к этосу¹ (т. е. апеллирующих к нравам, этическим нормам и моральным оценкам). Связь изначально предполагалась положительной на том основании, что этический уровень социальных суждений предполагает оперирование абстракциями, их анализом и обобщением [19].

Третья гипотеза строилась на существовании отрицательной связи общих интеллектуальных способностей и частоты аргументации к пафосу² (т. е. эмоциогенной апелляции к индивидуальному опыту собеседника, с целью вызвать его эмоциональную реакцию). Аргументация к пафосу является состоятельной, однако, в отличие от анализа дилеммы в терминах ее ситуационных составляющих и поведенческих последствий (включая эмоциональные последствия для ее участников), имеет выраженную провокативную составляющую, направленную на эмоциональную сферу собеседника (надавить на жалость, указать на уязвимость, преувеличить значение). По существу, аргументация к пафосу является феноменом аффективной окраски познания [9] и коммуникативным приемом воздействия, который апеллирует не к анализу содержания дилеммы, а к взаимодействию с личностью оппонента [6]. Как отмечают Д. Бос и Р. Майер, проявления сарказма и иронии, «аргументов против личности», эмоционально окрашенных метафор, которые можно отнести к аргументации к пафосу, чаще используются при критике предложенной для обсуждения позиции [4].

И, наконец, *четвертая гипотеза* исследования: интеллект отрицательно связан с субъективной оценкой значимости несостоятельных аргументов и аргументов к пафосу. Основой этого предположения, как и в случае первой гипотезы, явились данные о позитивной взаимосвязи способности к аргументации и интеллекта [13; 12].

Итак, мы изучали, как связаны интеллектуальные способности подростков и такие характеристики их аргументации в социальных дилеммах, как состоятельность аргументации, частота аргументации к этосу и пафосу, субъективная оценка значимости несостоятельных аргументов.

Процедура, методы и выборка исследования

Процедура

Процедура исследования включала измерение в групповой форме интеллектуальных способностей (2 урока по 45 минут) и особенностей аргументации в социальных дилеммах (3 урока по 45 минут).

Диагностические методики

Методика оценки особенностей аргументации в социальных дилеммах

Испытуемым на бланке последовательно предъявлялись описания трех социальных задач-дилемм и их решений. Дилеммы имели отношение к реальному жизненному опыту старшеклассников и вопросам, которые могли вызвать их интерес:

1) дилемма «Социальные сети»: в школе зафиксирован случай кибербуллинга, и администрация предлагает заблокировать доступ в социальные сети с компьютеров и мобильных устройств в здании школы;

2) дилемма «Олимпиада»: два друга участвовали в олимпиаде; первый подсказал второму два сложных вопроса, но сам допустил ошибку и уступил ему первое место; одноклассник предлагает списавшему признаться в том, что его победа была нечестной;

3) дилемма «Крыша»: старшеклассник с другом случайно узнают о тайных планах своих одноклассников залезть на крышу; друг предлагает сообщить учителю об этом опасном намерении.

Далее, по указанию письменной инструкции в отношении предложенного решения испытуемый выражал свою первую позицию («согласен»/«не согласен» по пятибалльной шкале), в письменной форме формулировал аргументы «за» и «против» этого решения и затем оценивал значимость каждого аргумента по пятибалльной шкале. Показатели, характеризующие особенности аргументации, рассчитывались как средние по дилеммам, в отношении аргументации «за» и «против» своего решения, которое устанавливалось по степени согласия с предложенным.

Показатели.

1. *Активность высказываний* — среднее количество высказываний (всего, «за» и «против») в отношении решения дилеммы.

2. *Активность аргументации* — среднее количество состоятельных аргументов (всего, «за» и «против» своего собственного решения дилеммы).

3. *Частота нерелевантных высказываний* — среднее количество несостоятельных суждений, не имеющих отношения к предмету дилеммы («Об этой инициативе нужно объявить всем ученикам» — суждение о дополнительном обстоятельстве; «Достаточно эффективный выход из ситуации» — оценочное суждение; «Так сложилась судьба», «Так им и надо!!!» — констатация отношения к событию; «Если они умрут, можно забрать их телефон и деньги», «Давайте будем вмешиваться в чужие жизни, это так интересно» — саркастические суждения).

4. *Частота аргументов с ложной посылкой* — среднее количество несостоятельных аргументов, содержа-

¹ Термин «аргументация к этосу» взят из риторики. См., например, Протуренко В.И. Советская аргументативная модель в передовых статьях газеты «Правда» периода Великой Отечественной войны: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.19. Нальчик, 2009. 209 с.

² Термин «аргументация к пафосу» взят из риторики. См., например, Протуренко В.И. Советская аргументативная модель в передовых статьях газеты «Правда» периода Великой Отечественной войны: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.19. Нальчик, 2009. 209 с.

щих ложную посылку («Мы обязаны сообщить учителям «о планах, не входящих в образовательную программу», «Они достаточно адекватны, чтобы не бросаться с крыши» — неоправданное обобщение).

5. *Частота аргументации к этосу* — среднее количество аргументов, апеллирующих к нравам, этическим нормам и моральным оценкам («Это издевательство над людьми аморально и должно быть остановлено», «Высмеивать людей не культурно, не этично, не толерантно», «Ты поступил нечестно со своим другом», «Ябедничать нехорошо»).

6. *Частота аргументации к пафосу* — среднее количество аргументов, апеллирующих к эмоциональным доводам, индивидуальному опыту человека с целью вызвать эмоциональную реакцию («Не хочу становиться стукачом», «За это могут отпинать», «Подобные действия могут коснуться и тебя», «Социальные сети вообще бред, как люди проводят время часами», «Он тебе помог. И ты хочешь забрать лавры победителя?», «Тебе с этим жить!», «Вы предотвратите возможную трагедию»).

8. *Субъективная значимость аргументации* — средняя оценка подростком важности сформулированных им аргументов.

Методики оценки интеллекта

Для измерения невербального интеллекта использовались Продвинутое прогрессивные матрицы Дж. Равена (II серия, 36 матричных заданий с 8 альтернативами ответа, время выполнения — 30 минут) [8]. Используемый показатель — общий балл.

Для измерения вербального интеллекта использовались вербальные шкалы теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, адаптированного в ИП РАН [3]. Используемые показатели — общий балл по тесту, сумма баллов по субтестам «общая осведомленность», «анalogии», «обобщение» (субтесты по 20 заданий, формат ответа — вынужденный выбор, время выполнения — 7, 8 минут).

Испытуемые

Испытуемыми выступили учащиеся 8 и 9-х классов ГБОУ города Москвы «Школа № 1505 «Преображенская»» (n=121, из них 62% девушки, 38% юноши; средний возраст — 15 лет; стандартное отклонение — 0,6).

Результаты

I. Взаимосвязь интеллектуальных способностей и состоятельности аргументации в социальных дилеммах

1. Активность высказываний при решении социальных дилемм положительно связана с вербальным интеллектом (ВИ) ($r=0,326$; $p=0,000$) и не связана с невербальным интеллектом (НВИ) ($r=0,11$; $p=0,231$). Положительная связь активности высказываний с ВИ

характерна для высказываний как за ($r=0,275$; $p=0,002$), так и против ($r=0,291$; $p=0,001$) своей позиции.

2. Активность аргументации положительно связана с ВИ ($r=0,335$; $p=0,000$) и не связана с НВИ ($r=0,136$; $p=0,136$). Положительная связь активности аргументации с ВИ характерна при обосновании как своей ($r=0,259$; $p=0,004$), так и противоположной ($r=0,309$; $p=0,001$) позиции.

3. Частота несостоятельной аргументации в целом не связана с интеллектуальными способностями. Однако на уровне тенденции она положительно связана с ВИ при обосновании своей позиции ($r=0,155$; $p=0,090$). В основе данной тенденции лежит опора на частоту аргументации с ложной посылкой ($r=0,236$; $p=0,009$).

4. Частота нерелевантных высказываний не связана с НВИ ($r=-0,122$; $p=0,181$) и ВИ ($r=-0,077$; $p=0,398$).

Таким образом, первая гипотеза исследования — о связи состоятельности социальной аргументации и интеллекта — подтверждена частично. С активностью состоятельной аргументации положительно связан вербальный, но не невербальный интеллект. Однако оба вида интеллекта не связаны с продуцированием нерелевантных высказываний. Чем выше вербальный интеллект, тем чаще в социальных высказываниях, призванных защитить позицию подростка, может присутствовать такая разновидность несостоятельных аргументов, как аргументы с ложной посылкой, представляющие собой «надуманные» суждения или суждения с неоправданным обобщением.

II. Взаимосвязь интеллектуальных способностей и частоты аргументации к этосу и пафосу

5. Частота аргументации к этосу на уровне тенденции положительно связана с ВИ при обосновании позиции, противоположной своей ($r=0,166$; $p=0,069$), и не связана с НВИ.

6. Частота аргументации к пафосу положительно связана с ВИ ($r=0,176$; $p=0,054$) и не связана с НВИ.

Таким образом, вторая гипотеза — о положительной связи интеллекта и частотой аргументации к этосу — получила подтверждение только в отношении вербального интеллекта в случае обоснования позиции, противоположной своей. Третья гипотеза об отрицательной связи интеллекта и аргументации к пафосу была опровергнута: невербальный интеллект оказался не связан с эмоциогенной аргументацией, а вербальный — связан положительно.

III. Взаимосвязь интеллектуальных способностей и субъективной оценки значимости аргументов

7. Средняя субъективная оценка значимости аргументов не коррелирует с интеллектуальными способностями (с НВИ: $r=0,001$; $p=0,988$; с ВИ: $r=-0,070$; $p=0,444$).

8. Выявлена положительная корреляция между ВИ и величиной разброса субъективных оценок значимости аргументов ($r=0,248$; $p=0,006$).

9. Средняя субъективная оценка значимости несостоятельных аргументов не связана с НВИ и ВИ ($r=0,057$; $p=0,632$; $r=0,081$; $p=0,498$ соответственно).

10. Средняя субъективная оценка значимости аргументов к этосу на уровне тенденции отрицательно связана с ВИ ($r=-0,177$; $p=0,058$) и не связана с НВИ ($r=-0,019$; $p=0,844$).

11. Средняя субъективная оценка значимости аргументов к пафосу не связана с НВИ ($r=-0,088$; $p=0,440$) и с ВИ ($r=0,052$; $p=0,650$).

Таким образом, интеллектуальные способности не связаны с завышением или занижением субъективной оценки значимости аргументов. Характерно, что интеллектуальные способности не связаны с оценкой значимости несостоятельных аргументов, а также аргументов к пафосу, что опровергает четвертую гипотезу. Отметим, что при высоком вербальном интеллекте выше разброс оценок, а также ниже оценивается значимость аргументов к этосу.

Обсуждение результатов

Цель данного исследования заключалась в изучении взаимосвязи интеллектуальных способностей подростков с особенностями их аргументирования в социальных задачах-дилеммах. Вопрос о характере этой взаимосвязи ставился нами в контексте проблемы соотношения общего и социального интеллекта: существует ли преимущество высоких интеллектуальных способностей в эффективности социального аргументирования и в чем оно выражается в подростковом возрасте?

Кратко результаты могут быть обобщены следующими позициями.

1. Выраженные взаимосвязи с особенностями социального аргументирования в подростковом возрасте образует вербальный интеллект.

2. Специфика этих взаимосвязей разнонаправлена: они могут быть как продуктивны, так и контрпродуктивны с точки зрения качества социальной дискуссии. Так, например, вербальный интеллект положительно связан с активностью аргументации (за и против своей позиции), но при этом он положительно связан и с использованием аргументов с ложной посылкой при обосновании своей позиции. Вербальный интеллект положительно связан с использованием эмоциогенной аргументации к пафосу, а также не связан с частотой нерелевантных высказываний (хотя можно было бы ожидать отрицательной связи в последнем случае). Положительным результатом стоит признать больший разброс оценок значимости аргументов (т. е. их большую дифференциацию) при высоком вербальном интеллекте, а отрицательным результатом — отсутствие связи с оценками значимости несостоятельных аргументов (хотя можно было бы ожидать отрицательной связи).

3. Невербальный интеллект — вопреки ожиданиям — не связан с активностью аргументации, с частотой несостоятельной аргументации, аргументации к этосу и пафосу; не соотносится с тем, насколько дифференцированно субъективно оцениваются аргументы, в том числе несостоятельные.

Картина, которую рисуют эти результаты, вполне соответствует данным зарубежных и отечественных исследований специфики социальной аргументации подростков, обсуждавшимся выше. С одной стороны, выявлена положительная связь вербального интеллекта с активностью аргументации, что можно рассматривать как продуктивный результат, различные аспекты которого активно изучаются в современной психологии образования [12; 13; 20; 22; 26]. С другой стороны, мы получили свидетельства связи вербального интеллекта с неэффективностью социальной аргументации, которые согласуются с обсуждаемой в литературе «неоптимальностью» социального поведения при высоком интеллекте, в том числе с гипотезой об «умных дурачках» [15; 17; 35].

Нам представляется, что обсуждение совокупности полученных результатов было бы оптимальным в рамках модели социального интеллекта, описывающей различие функциональных ролей его вербализованного и невербализованного компонентов, предложенной Д.В. Ушаковым [2]. Согласно этой модели, словесно оформленное социальное знание — в противопоставлении с невербальным неявным социальным знанием — и способность его применить (вербализованный компонент социального интеллекта) связаны с функцией оправдания в ходе коммуникации, правдоподобной интерпретации событий в духе фундаментальной ошибки атрибуции. Факты, связывающие вербальный интеллект с более частой аргументацией к пафосу, более частым использованием аргументов с ложной посылкой при обосновании своей позиции, свидетельствуют о его вкладе в прагматический контекст коммуникации, цель которого — убеждение любой ценой. Эти проявления вербального интеллекта в духе демагогии (аргументация с ложной посылкой) и выраженного коммуникативного воздействия-нажима (аргументация к пафосу) можно интерпретировать как инвестицию подростком вербальных усилий в эмоциональную убедительность обсуждения. Уместные аргументы к пафосу могут быть эффективны в дискуссии на социальные темы, но повышают риск увеличения эмоциональных реакций участников дискуссии и смещения центра дискуссии с содержательных вопросов. Судя по тому, что подростки с высоким вербальным интеллектом не отличаются от сверстников в средней самооценке значимости аргументов к пафосу, риск их некритичного использования ими высок.

Эти факты — в добавление к тому, что невербальный интеллект никак не проявил себя в связи с качеством социального аргументирования — могут являться следствием неаналитического отношения подрост-

ков к заданию аргументировать решение социальной дилеммы. Возможно, задание воспринималось как вопрос о мнении, которое нужно оправдать, но не аналитически обосновать. Косвенно в пользу такого объяснения свидетельствует продуцирование нерелевантных высказываний, не являющихся аргументами, нечувствительность в оценке значимости несостоятельных аргументов и аргументов к пафосу, проявленная всеми подростками (и подростками с высоким вербальным интеллектом в том числе). Возможно также, что социальные дилеммы, близкие реальному жизненному опыту подростков, вызвали живой интерес и непосредственные эмоциональные реакции, помешавшие абстрагироваться от личного отношения к проблеме и сконцентрироваться на ее критическом осмыслении. В совокупности эти индивидуально-психологические причины привели к ситуативному смещению в качестве аргументирования в сторону ослабления его аналитических составляющих.

Другой возможный уровень обсуждения результатов может связывать недостатки навыков аргументирования учащихся со спецификой российского образования, не уделяющего им должного внимания, и — как следствие — ставить вопросы о том, каким образом педагогические воздействия могут минимизировать подобные смещения. Как отмечается в кросс-культурных исследованиях, российские студенты в сравнении с американскими демонстрируют «недостаток умения выстроить свою аргументацию с учетом аргументации “противника”», «недостаток критического мышления, которое традиционно относится к академическому чтению», «недостаток умения четко структурировать изложение своих суждений в письменном и устном виде», чему американских студентов учат на курсах академического письма и академических выступлений [7]. Культура дискуссий оказывается не на высоте. Зарубежная психология связывает развитие этих компетенций с феноменом критического мышления [20; 25; 26; 13; 12; 32].

Представляется, что коррекция такого смещения в восприятии задания на социальное аргументирование возможна в ходе целенаправленных образовательных программ, и интеллектуальные способности окажутся здесь важным позитивным фактором. Как показывают данные нашего исследования, вербальный интеллект все же связан с продуктивностью в социальной аргументации: подростки с высоким вербальным интеллектом способны не только выдвигать больше аргументов, отстаивая свою позицию, но и предвидят большее количество аргументов, которые потенциально может выдвинуть оппонент; они более дифференцированно оценивают значимость своих аргументов, чем подростки с низким вербальным интеллектом. Поэтому можно надеяться, что общий интеллект будет способствовать рефлексии собственных неэффективных приемов в социальной аргументации, связанных с

вербальным интеллектом, которых в данном исследовании выделено четыре: более частое обращение аргументации к пафосу и к ложным посылкам, некритическая оценка качества несостоятельных аргументов, продуцирование нерелевантных высказываний в социальной дискуссии.

Помимо указанной специфики социальной аргументации в связи с вербальным интеллектом, была выделена линия, связанная с особым использованием этических аргументов. Чем выше вербальный интеллект подростков, тем чаще они прибегают к отсылкам к законам и морально-этическим нормам при формулировке аргументации своего гипотетического оппонента. В этом случае они склонны мыслить не в конкретных обстоятельствах и параметрах решения ситуации (как при рассуждении о своем решении), а обращаются к этическим абстракциям. С одной стороны, уровень развития абстрактного мышления и интеллекта закономерно коррелируют. Но как объяснить обращение к этическим аргументам в связи с вербальным интеллектом при обосновании именно противоположной позиции? Возможно, данная специфика аргументации также вытекает из функциональной роли вербального интеллекта в социальном познании, обсуждавшейся выше. При необходимости обосновать (оправдать) противоположную позицию вербальный интеллект и его «владение» высокими социальными абстракциями используются в качестве предпочтительного ресурса аргументации. В этом случае извлечение декларативных этических содержания менее затратно в сравнении с аналитикой конкретных обстоятельств решения: происходит своеобразное смещение дискурса в надситуативный план апелляции к самым общим законам вместо децентрации и последовательной интеллектуальной проработки деталей. Косвенно в пользу такого объяснения говорит тот факт, что чем выше вербальный интеллект подростков, тем менее значимым, весомыми в дискуссии им представляются этические аргументы. Этот содержательный момент также может стать одним из вопросов для проработки в ходе специальных образовательных программ по развитию умения аргументировать.

Заключение

Специфика проявления общих интеллектуальных способностей в социальном аргументировании подростков не может быть сведена к крупным линейным связям с положительной коннотацией.

Она может быть описана как паттерн разнонаправленных связей с качеством социальной аргументации, что соответствует той разнородной картине соотношения общего и социального интеллекта, которую представляет нам современная зарубежная психология.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ №17-78-30035.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова С.С. В психометрических поисках социального интеллекта // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Издательство ИП РАН, 2009. С. 187—215.
2. Белова С.С. Вербализованный и невербализованный компоненты социального интеллекта: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004. 20 с.
3. Белова С.С., Валуева Е.А. Проблемы культурной релевантности оценки интеллекта и креативности // Материалы итоговой научной сессии ИП РАН. М.: Издательство ИП РАН, 2008. С. 49—63.
4. Bos D., Maier P. Подход к анализу научной дискуссии (на материале «Грюнбаум-дискуссии») [Электронный ресурс] // Иностранная психология. 1993. Т. 1. № 2. С. 64—68. URL: <http://evolkov.net/argument/Bos.J.Maier.R.Approach.to.scientif.discus.html> (дата обращения: 20.05.2018).
5. Ивлев Ю.В., Ляшенко О.В. Оценки высказываний в теории аргументации // Философия и общество. 2005. № 2. С. 113—131.
6. Латынов В.В. Психология коммуникативного воздействия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 368 с.
7. Лытаева М.А., Талалакина Е.В. Academic skills: сущность, модель, практика [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 178—201. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/academic-skills-suschnost-model-praktikaacademic-skills-suschnost-model-praktika> (дата обращения: 20.05.2018).
8. Равен Дж. К., Курт Д., Равен Д. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Раздел 4. Продвинутое Прогрессивные Матрицы / Пер. О.В. Лови. М.: Когито-Центр, 1998. 87 с.
9. Форгас Дж.П. Чувства и мышление: влияние аффекта на социальное мышление и поведение // Иностранная психология. 2001. № 14. С. 60—82.
10. Хазагерев Г.Г., Лобанов И.Б. Риторика. Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 384 с.
11. A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students / C.-M.T. Wong [et al.] // Journal of Educational Psychology. 1995. Vol. 87. № 1. P. 117—133. doi:10.1037/0022-0663.87.1.117
12. Argumentative writing and academic achievement: A longitudinal study / D.D. Preiss [et al.] // Learning and Individual Differences. 2013b. Vol. 28. P. 204—211. doi:10.1016/j.lindif.2012.12.013
13. Assessment of argumentative writing and critical thinking in higher education: Educational correlates and gender differences / D.D. Preiss [et al.] // Learning and Individual Differences. 2013a. Vol. 28. P. 193—203. doi:10.1016/j.lindif.2013.06.004
14. Carl N. Verbal intelligence is correlated with socially and economically liberal beliefs // Intelligence. 2014. Vol. 44. P. 142—148. doi:10.1016/j.intell.2014.03.005
15. Charlton B.G. Clever sillies: Why high IQ people tend to be deficient in common sense // Medical Hypotheses. 2009. Vol. 73. № 6. P. 867—870. doi:10.1016/j.mehy.2009.08.016
16. Deary I.J., Batty G.D., Gale C.R. Bright children become enlightened adults // Psychological Science. 2008. Vol. 19. № 1. P. 1—6. doi:10.1111/j.1467-9280.2008.02036.x
17. Dutton E., der Linden D. Who are the «Clever Sillies»? The intelligence, personality, and motives of clever silly originators and those who follow them // Intelligence. 2015. Vol. 49. P. 57—65. doi:10.1016/j.intell.2014.12.008
18. Freeman J. Gifted children grown up. London: David Fulton Publishers Ltd, 2001. 248 pp.
19. Giammarco E.A. The measurement of individual differences in morality // Personality and Individual Differences. 2016. Vol. 88. P. 26—34. doi:10.1016/j.paid.2015.08.039
20. Halpern D.F. Is intelligence critical thinking? Why we need a new definition of intelligence // Extending intelligence: Enhancement and new constructs / Eds. P. C. Kyllonen, R.D. Roberts, L. Stankov. New York: Erlbaum, 2006. P. 349—370.
21. Heaven P., Ciarrochi J., Leeson P. Cognitive ability, right-wing authoritarianism, and social dominance orientation: A five-year longitudinal study amongst adolescents // Intelligence. 2011. Vol. 39. № 1. P. 15—21. doi:10.1016/j.intell.2010.12.001
22. Intelligence and school grades: A meta-analysis / B. Roth [et al.] // Intelligence. 2015. Vol. 53. P. 118—137. doi:10.1016/j.intell.2015.09.002
23. Jones K., Day J.D. Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence // Journal of Educational Psychology. 1997. Vol. 89. № 3. P.486—497. doi:10.1037/0022-0663.89.3.486
24. Kihlstrom J.F., Cantor N. Social Intelligence // Handbook of intelligence, 2nd ed / Eds. R.J. Sternberg. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2000. P. 359—379.
25. Liu F., Stapleton P. Counterargumentation and the cultivation of critical thinking in argumentative writing: Investigating washback from a high-stakes test // System. 2014. Vol. 45. P. 117—128. doi:10.1016/j.system.2014.05.005
26. Liu O.L., Frankel L., Roohr K.C. Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-Generation Assessment // ETS Research Report Series.2014. Vol. 1. P. 1—23. doi:10.1002/ets2.12009

27. *Ludeke S.G., Rasmussen S.H.R., DeYoung C.G.* Verbal ability drives the link between intelligence and ideology in two American community samples // *Intelligence*. 2017. Vol. 61. P. 1—6. doi:10.1016/j.intell.2016.10.006
28. *Murphy N.A., Hall J.A.* Intelligence and interpersonal sensitivity: A meta-analysis // *Intelligence*. 2011. Vol. 39. № 1. P. 54—63. doi:10.1016/j.intell.2010.10.001
29. Social and academic intelligences: a multitrait-multimethod study of their crystallized and fluid characteristics / J-E. Lee [et al.] // *Personality and Individual Differences*. 2000. Vol. 29. № 3. P. 539—553. doi:10.1016/S0191-8869(99)00213-5
30. *Solon I.S.* How intelligence mediates liberalism and prosociality // *Intelligence*. 2014. Vol. 47. P. 44—53. doi:10.1016/j.intell.2014.08.009
31. *Stankov L.* Conservatism and cognitive ability // *Intelligence*. 2009. Vol. 37. № 3. P. 294—304. doi:10.1016/j.intell.2008.12.007
32. *Stanovich K.E., Stanovich P.J.* A framework for critical thinking, rational thinking, and intelligence // *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching and human development* / Eds. D. Preiss, R.J. Sternberg. New York: Springer, 2010. P. 195—238.
33. *Weis S., Conzelmann K.* Social Intelligence and Competencies // *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 22. P. 371—379. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.25094-0
34. *Weis S., Süß H.-M.* Reviving the search for social intelligence — A multitrait-multimethod study of its structure and construct validity // *Personality and Individual Differences*. 2007. Vol. 42. № 1. P. 3—14. doi:10.1016/j.paid.2006.04.027
35. *Woodley M.A.* Are high-IQ individuals deficient in common sense? A critical examination of the «clever sillies» hypothesis // *Intelligence*. 2010. Vol. 38. № 5. P. 471—480. doi:10.1016/j.intell.2010.06.002

Intellectual abilities of adolescents and qualitative characteristics of their social argumentation

Smirnova O.M.,

*applicant, chair of developmental psychology named after L.F. Obukhova, faculty of psychology of education,
Moscow State University of Psychology and Education, educational psychologist,
School № 1505 «Preobradzenskaya», Moscow, Russia,
smirsoul@mail.ru*

Belova S.S.,

*candidate of psychological sciences, leading research fellow, Moscow State University of Psychology and Education,
research fellow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
sbelova@gmail.com*

The article focuses on the issue of relation of general and social intelligence and illustrates it by the results of correlational study of adolescents' intelligence and quality of their social argumentation. It was revealed that it is verbal intelligence, not a non-verbal one, that forms correlations with argumentation qualities. These correlations could be productive as well as counter-productive with respect to the quality of social discussion. The obtained results are considered within the context of discussion about general and social intelligence balance with the focus on the functional role of verbal intelligence in social cognition. They are regarded as the starting points for the development of social competence educational programs for adolescents.

Keywords: intelligence, social intelligence, social dilemmas, argumentation, quality of argumentation, activity of argumentation, validity of argumentation, irrelevant arguments, arguments with false premise, arguments to pathos, arguments to ethos.

Funding

This work was supported by grant RFH №17-78-30035.

REFERENCES

1. Belova S.S. V psichometricheskikh poiskakh sotsial'nogo intellekta [In psychometric searches of social intelligence]. In Lyusina D.V., Ushakova D.V. (eds.) *Sotsial'nyi i emotsional'nyi intellekt: ot protsessov k izmereniyam [Social and emotional intelligence: from processes to measurements]*. Moscow: Izdatel'stvo IP RAN, 2009, pp. 187—215. (In Russ.).
2. Belova S.S. Verbalizovannyy i neverbalizovannyy komponenty sotsial'nogo intellekta [Verbalized and nonverbalized components of social intelligence]: Avtopef. diss. ... kand. psikh. nauk. Moscow, 2004. 20 p. (In Russ.).
3. Belova S.S., Valueva E.A. Problemy kul'turnoi relevantnosti otsenki intellekta i kreativnosti [Problems of cultural relevance of the assessment of intelligence and creativity]. *Materialy itogovoi nauchnoi sessii IP RAN* [Proceedings of the final scientific session of the IP RAS]. Moscow: IP RAN, 2008, pp. 49—63. (In Russ.).
4. Bos D., Maier R. Podkhod k analizu nauchnoi diskussii (na materiale «Gryunbaum-diskussii») [Approach to the analysis of scientific discussion (on the material “Grünbaum-discussion”)] [Elektronnyi resurs]. *Inostrannaya psikhologiya [Foreign psychology]*, 1993, vol. 1, no. 2, pp. 64—68. Available at: <http://evolkov.net/argument/Bos.J.Maier.R.Approach.to.scientif.discus.html> (Accessed 20.05.2018). (In Russ.).
5. Ivlev Yu.V., Lyashenko O.V. Otsenki vyskazyvaniy v teorii argumentatsii [Estimates of statements in the theory of argumentation]. *Filosofiya i obshchestvo [Philosophy and Society]*, 2005, no. 2, pp. 113—131. (In Russ.).
6. Latynov V.V. Psikhologiya kommunikativnogo vozdeistviya [Psychology of communicative impact]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2013. 368 p. (In Russ.).
7. Lytaeva M.A., Talalakiina E.V. Academic skills: sushchnost', model', praktika [Academic skills: essence, model, practice] [Elektronnyi resurs]. *Voprosy obrazovaniya [Issues of education]*, 2011, no. 4, pp. 178—201. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/academic-skills-suschnost-model-praktikaacademic-skills-suschnost-model-praktika> (Accessed 20.05.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
8. Raven Dzh.K., Kurt D., Raven D. Rukovodstvo k progressivnym matritsam Ravena i slovarnym shkalam. Razdel 4. Prodvinutye Progressivnye Matritsy. Moscow: Kogito-Tsentri, 1998. 87 p.
9. Forgas Dzh. P. Chuvstva i myshlenie: vliyanie affekta na sotsial'noe myshlenie i povedenie [Feelings and thinking: the influence of affect on social thinking and behavior]. *Inostrannaya psikhologiya [Foreign psychology]*, 2001, no. 14, pp. 60—82.
10. Khazagerov G.G., Lobanov I.B. Ritorika [Rhetoric]. Rostov na Donu: Feniks, 2004. 384 p.
11. Wong C.-M.T. et al. Amultitrait-multimethodstudyofacademic and social intelligence in college students. *Journal of Educational Psychology*, 1995, vol. 87, no. 1, pp. 117—133. doi:10.1037/0022-0663.87.1.117

12. Preiss D.D. et al. Argumentative writing and academic achievement: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 2013b, vol. 28, pp. 204—211. doi:10.1016/j.lindif.2012.12.013
13. Preiss D.D. et al. Assessment of argumentative writing and critical thinking in higher education: Educational correlates and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 2013a, vol. 28, pp. 193—203. doi:10.1016/j.lindif.2013.06.004
14. Carl N. Verbal intelligence is correlated with socially and economically liberal beliefs. *Intelligence*, 2014, vol. 44, pp. 142—148. doi:10.1016/j.intell.2014.03.005
15. Charlton B.G. Clever sillies: Why high IQ people tend to be deficient in common sense. *Medical Hypotheses*, 2009, vol. 73, no. 6, pp. 867—870. doi:10.1016/j.mehy.2009.08.016
16. Deary I.J., Batty G.D., Gale C.R. Bright children become enlightened adults. *Psychological Science*, 2008, vol. 19, pp. 1—6. doi:10.1111/j.1467-9280.2008.02036.x
17. Dutton E., der Linden D. Who are the «Clever Sillies»? The intelligence, personality, and motives of clever silly originators and those who follow them. *Intelligence*, 2015, vol. 49, pp. 57—65. doi:10.1016/j.intell.2014.12.008
18. Freeman J. Gifted children grown up. London: David Fulton Publishers Ltd, 2001. 248 p.
19. Giammarco E.A. The measurement of individual differences in morality. *Personality and Individual Differences*, 2016, vol. 88, pp. 26—34. doi:10.1016/j.paid.2015.08.039
20. Halpern D.F. Is intelligence critical thinking? Why we need a new definition of intelligence. In Kyllonen P.C., Roberts R.D., Stankov L. (eds.) *Extending intelligence: Enhancement and new constructs*. New York: Erlbaum, 2006, pp. 349—370.
21. Heaven P., Ciarrochi J., Leeson P. Cognitive ability, right-wing authoritarianism, and social dominance orientation: A five-year longitudinal study amongst adolescents. *Intelligence*, 2011, vol. 39, no. 1, pp. 15—21. doi:10.1016/j.intell.2010.12.001
22. Roth B. et al. Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 2015, vol. 53, pp. 118—137. doi:10.1016/j.intell.2015.09.002
23. Jones K., Day J.D. Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 1997, vol. 89, no. 3, pp.486—497. doi:10.1037/0022-0663.89.3.486
24. Kihlstrom J.F., Cantor N. Social Intelligence. In Sternberg R.J. (eds.) *Handbook of intelligence*, 2nd ed. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2000, pp. 359— 379.
25. Liu F., Stapleton P. Counterargumentation and the cultivation of critical thinking in argumentative writing: Investigating washback from a high-stakes test. *System*, 2014, vol. 45, pp. 117—128. doi:10.1016/j.system.2014.05.005
26. Liu O.L., Frankel L., Roohr K.C. Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-Generation Assessment. *ETS Research Report Series*, 2014, vol. 1, pp. 1—23. doi:10.1002/ets2.12009
27. Ludeke S.G., Rasmussen S.H.R., DeYoung C.G. Verbal ability drives the link between intelligence and ideology in two American community samples. *Intelligence*, 2017, vol. 61, pp. 1—6. doi:10.1016/j.intell.2016.10.006
28. Murphy N.A., Hall J.A. *Intelligence and interpersonal sensitivity: A meta-analysis*. *Intelligence*, 2011, vol. 39, no. 1, pp. 54—63. doi:10.1016/j.intell.2010.10.001
29. Lee J-E. et al. Social and academic intelligences: a multitrait-multimethod study of their crystallized and fluid characteristics. *Personality and Individual Differences*, 2000, vol. 29, no. 3, pp. 539—553. doi:10.1016/S0191-8869(99)00213-5
30. Solon I.S. How intelligence mediates liberalism and prosociality. *Intelligence*, 2014, vol. 47, pp. 44—53. doi:10.1016/j.intell.2014.08.009
31. Stankov L. Conservatism and cognitive ability. *Intelligence*, 2009, vol. 37, no. 3, pp. 294—304. doi:10.1016/j.intell.2008.12.007
32. Stanovich K.E., Stanovich P.J. A framework for critical thinking, rational thinking, and intelligence. In Preiss D., Sternberg R.J. (eds.) *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching and human development*. NY: Springer, 2010, pp. 195—238.
33. Weis S., Conzelmann K. Social Intelligence and Competencies. *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*, 2015, vol. 22, pp. 371—379. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.25094-0
34. Weis S., Süß H.-M. Reviving the search for social intelligence — A multitrait-multimethod study of its structure and construct validity. *Personality and Individual Differences*, 2007, vol. 42, pp. 3—14. doi:10.1016/j.paid.2006.04.027
35. Woodley M.A. Are high-IQ individuals deficient in common sense? A critical examination of the «clever sillies» hypothesis. *Intelligence*, 2010, vol. 38, no. 5, pp. 471—480. doi:10.1016/j.intell.2010.06.002

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ SOCIAL PSYCHOLOGY

Эмоциональный интеллект и социальное взаимодействие: зарубежные исследования

Бочкова М.Н.,

магистрант, факультет юридической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
bochkovam.84@gmail.com

Мешкова Н.В.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nmeshkova@yandex.ru

Рассмотрено современное состояние проблемы эмоционального интеллекта, как ключевой компетенции с возрастающей востребованностью. Освещены подходы зарубежных авторов к структуре и диагностике этой компетенции. Особое внимание уделено влиянию эмоционального интеллекта и его составляющих на виды социального взаимодействия и на просоциальное и девиантное поведение. Даны примеры медиаторов этой связи. Намечены направления дальнейшего изучения эмоционального интеллекта в рамках его связи с агрессией и манипулированием при взаимодействии с окружением. Рассмотрены также аспекты гендерных особенностей эмоционального интеллекта в поведении, проблема развития эмоционального интеллекта в динамике. Авторы статьи пришли к выводу о том, что в процессе развития эмоционального интеллекта субъекта следует обращать пристальное внимание на его личностные особенности, с тем, чтобы предотвратить риски девиантного и делинквентного поведения.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, управление эмоциями, просоциальное поведение, девиантное поведение, буллинг, кибербуллинг, делинквентное поведение.

Для цитаты:

Бочкова М.Н., Мешкова Н.В. Эмоциональный интеллект и социальное взаимодействие: зарубежные исследования [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 49—59. doi:10.17759/jmfp.2018070205

For citation:

Bochkova M.N., Meshkova N.V. Emotional intelligence and social interaction: foreign studies [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 49—59. doi: 10.17759/jmfp.2018070205 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Введение

На мировом экономическом форуме, прошедшем в январе 2018 г. в Давосе (Швейцария) был представлен перечень из десяти ключевых (самых востребованных) компетенций человека на рынке труда, которые будут востребованы к 2020 г. в рамках Четвертой промышленной революции.

Пункт 6 в перечне — компетенция эмоционального интеллекта, отсутствовавшая в предыдущем аналогичном перечне 2015 г.¹ Это нововведение неслучайно: понимание эмоций и управление ими чрезвычайно важны в социальном взаимодействии и в профессиональной деятельности любого человека.

Между тем, специалисты приходят к выводу о том, что с погружением в интернет и гаджеты у современ-

ных детей и подростков теряется значимость «живого» общения, а это, в свою очередь, отражается на развитии эмоционального интеллекта и на взаимодействии с окружающими и сверстниками.

Основанием для такого неутешительного вывода служит тот факт, что общение в интернете и реальной жизни сильно различается в эмоциональном плане [41].

Исследования зарубежных авторов демонстрируют неоднозначную связь социального взаимодействия и уровня эмоционального интеллекта [25; 28].

Цель статьи — проанализировать современное состояние проблемы эмоционального интеллекта в зарубежной психологии, выявить реперные точки в исследованиях связи эмоционального интеллекта с социальным взаимодействием и тренды дальнейших исследований.

¹ The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution [Электронный ресурс]. *World economic forum*. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> (дата обращения: 20.02.2018) [37].

Современное состояние проблемы эмоционального интеллекта

В настоящий момент в зарубежной психологии можно выделить несколько подходов к пониманию термина «эмоциональный интеллект» (далее ЭИ): как способности [28]; как черты [34]; как совокупности устойчивых черт личности, социальных, эмоциональных и когнитивных навыков и мотивации [21].

В рамках подхода к пониманию ЭИ как черты предполагается, что это отдельный и стабильный, связанный с эмоциями набор самовосприятия и адаптивных эмоциональных диспозиций [34], напрямую касающихся адаптационных возможностей личности и не являющихся набором когнитивных способностей [32].

Согласно исследованиям, индивиды с высокоразвитой чертой ЭИ оптимистичны и адаптивны, имеют высокий уровень эмпатии, высоко компетентны в межличностной и внутриличностной сфере [10], удовлетворены жизнью, меньше переживают из-за негативных событий, в большинстве случаев используют адаптивные стратегии совладания со стрессом [34].

Несмотря на то, что концептуальное различие ЭИ как черты и как способности подтверждается эмпирическими исследованиями, показавшими очень низкие корреляции измерений ЭИ в рамках этих двух подходов [34], современные зарубежные авторы по-прежнему придают большое значение пониманию различий между ними.

Одни авторы считают, что сущность различий составляет метод измерения эмоционального интеллекта: объективный — для измерения когнитивных способностей, и самоотчеты — для измерения черты [33].

В фокусе внимания других авторов находится функциональное предназначение: ЭИ как способность позволяет использовать эмоции для адаптации к среде, в то время как черта — это, прежде всего, самооценка собственных эмоциональных способностей [24].

И. Эснайола с коллегами приводят примеры смешанных моделей эмоционального интеллекта как совокупности устойчивых черт личности, социальных, эмоциональных и когнитивных навыков и мотиваций [21].

В качестве иллюстрации можно привести модель Р. Бар-Она, который рассматривает ЭИ и социальный интеллект как взаимосвязанный набор эмоциональных и социальных компетенций, навыков и умений, определяющих, насколько эффективно субъект понимает и выражает себя, понимает других и взаимодействует с ними и как справляется с требованиями повседневной жизни [9].

Достоинство данного подхода в том, что он позволяет одновременно оценить уровень компонентов эмоционального интеллекта и его реализацию в поведении субъекта.

В то же время существуют исследования, показывающие и неоднозначность такого подхода. Так, те же И. Эснайола с коллегами для проверки того, как изменяется эмоциональный интеллект у учащихся 7—12 классов (N=484) в течение учебного года, исполь-

зовали опросник, измеряющий эмоциональный интеллект в рамках модели Р. Бар-Он [9] и состоящий из четырех шкал: внутриличностной и межличностной, управления стрессом и адаптивности.

Были выявлены следующие особенности: 1) у мальчиков — учащихся 11—12 классов к концу года показатели по межличностной шкале снизились; 2) у девочек, учащихся в 7 классе, показатели управления стрессом повысились при одновременном снижении показателей по межличностной шкале; 3) у девочек, учащихся в 8 классе, снизилась адаптивность [21]. Полученные результаты показали, что связь показателей в модели Р. Бар-Она значительно сложнее и требуется лонгитюдное исследование для ее уточнения.

Учитывая вышесказанное, мы придерживаемся понимания ЭИ как вида интеллекта, отвечающего за распознавание, понимание, использование и управление эмоциями, как собственными, так и окружающих людей, с которыми субъект вступает во взаимодействие [36]. На наш взгляд, именно такое понимание определяет компоненты, которые следует учитывать в программах и тренингах, направленных на развитие ЭИ.

Развитию эмоционального интеллекта за рубежом уделяется большое внимание.

Заслуживает упоминания специальная программа, включающая социальное и эмоциональное обучение — Social and Emotional Learning (SEL). Цель программы состоит в развитии пяти взаимосвязанных когнитивных, эмоциональных и поведенческих компетенций: самосознания, самоуправления, социальной осведомленности, навыков общения и ответственного принятия решений [14].

Дж. Дюрлак с коллегами осуществили мета-анализ более двухсот интервенций, проведенных в школах среди учащихся 7—18 лет (N более 270 тысяч человек) в рамках программы SEL.

Критерием для анализа стали данные, полученные не ранее 6 месяцев после интервенции и только у тех учащихся, которые до интервенций не имели поведенческих, эмоциональных, академических проблем и проблем в обучении.

Мета-анализ показал, что в результате интервенций социальные и эмоциональные навыки, поведение и академическая успешность у учащихся значительно улучшились [19].

Таким образом, исследования демонстрируют, что эмоциональный интеллект можно успешно развивать одновременно с целым комплексом характеристик, и важно, что целенаправленно при этом можно влиять и на поведение учащихся, хотя это и справедливо только для тех учащихся, кто до этого не имел проблем.

Как обстоят дела с теми, кто имел проблемы различного рода — когнитивные, эмоциональные, поведенческие и с учебой? Этот вопрос заслуживает особого внимания и дальнейшей разработки.

Одной из проблем, усиливших актуальность исследования эмоционального интеллекта в зарубежной психологии, стала проблема креативности.

Было показано, что, во-первых, эмоциональный интеллект положительно коррелирует с количеством просоциальных идей и отрицательно — с количеством идей, направленных на нанесение вреда другим людям [25]; а во-вторых, он обуславливает связь антисоциально направленной креативности и поведения в социальном взаимодействии.

Под антисоциально направленной креативностью понимается оригинальное решение проблем в социальном взаимодействии, намеренно наносящее вред участнику взаимодействия [2].

Особенно актуальны проблемы девиантного и криминального поведения (буллинг, агрессия, мошенничество, терроризм).

Именно посредством этих видов поведения реализуется креативный потенциал, особенность которого состоит в намеренном нанесении вреда другим людям [17].

Кроме того, эмоциональный интеллект рассматривается как параметр, оказывающий влияние на связь креативности и агрессии [4], поэтому проблема влияния эмоционального интеллекта на социальное взаимодействие приобретает особое значение.

Эмоциональный интеллект и просоциальное взаимодействие

Зарубежные исследования показывают, что дети и подростки с высоким эмоциональным интеллектом легко адаптируются социально и эмоционально.

Согласно Дж.Д. Майеру и П. Саловой, способность управлять собственными эмоциями вносит большой вклад в качество обыденного взаимодействия с другими людьми [28], поскольку она влияет на мотивацию и ожидание взаимодействия с окружающими, фокусирует внимание на значимых взаимодействиях, облегчает координацию навыков, необходимых для социального поведения, в том числе сдерживание импульсивного поведения [26].

П.Н. Лопес с коллегами провели серию исследований, посвященных изучению влияния способности управлять эмоциями на взаимодействие с другими людьми и ее связь с чертами, измеряемыми опросником «NEO-5».

Первая серия касалась дружеских отношений, которые диагностировались с помощью самоотчета испытуемых и отчетов двух друзей испытуемых; вторая — изучения более широкого спектра взаимодействия с разными людьми в обыденной жизни.

Согласно полученным результатам, значения субшкалы «Управление эмоциями» (тест MSCEIT V2.0) положительно коррелировали, во-первых, с качеством взаимодействий с друзьями, как в оценках самих испытуемых, так и оценках этого взаимодействия двумя друзьями, а во-вторых, — с воспринимаемым испытуемыми качеством их взаимодействия с представителями противоположного пола. При этом корреляций

рассматриваемой субшкалы с факторами «NEO-5» выявлено не было [26].

Иными словами, оценки качества собственного взаимодействия с другими людьми обусловлены в большей степени чертами личности, а для оценки другими людьми качества взаимодействия более важным оказывается то, насколько человек управляет своими эмоциями.

Очень важно, что авторам исследования удалось продемонстрировать: управление эмоциями вносит свой вклад во взаимодействие с окружающими.

Другими авторами была показана связь ЭИ с мотивацией достижения и успеваемостью у учащихся педагогических вузов [38], с мотивацией достижения и успехом в достижении организационных целей на выборках испытуемых разных профессий и испытуемых разного возраста [27].

Люди с высоким ЭИ: а) устанавливают более позитивные и дружеские отношения с окружающими [35]; б) они популярны среди сверстников, причем популярность растет с течением времени по сравнению с теми, у кого низкий ЭИ и с теми, у кого высокие баллы по нарциссизму [18]; в) мужчины менее конфликтны и антагонистичны в социальном взаимодействии [12].

Таким образом, исследования показывают, что с высоким уровнем эмоционального интеллекта связано просоциальное поведение.

Эмоциональный интеллект и девиантное поведение

Все, о чем говорилось выше, описывает реализацию эмоционального интеллекта в просоциальном поведении.

Интерес представляет связь эмоционального интеллекта и с «неумным» поведением (термин Дж. Майера, Д.Р. Карузо, П. Саловой [28]) — девиантным и криминальным.

Так, К. Клеверли с коллегами показали, что у подростков низкий уровень эмоционального интеллекта связан с агрессией, направленной на нанесение вреда статусу жертвы агрессии [13].

Ряд исследований в этом направлении посвящен буллингу и кибер-буллингу с акцентом на изучение влияния уровня эмоционального интеллекта на подстрекательство к буллингу, вовлечение в буллинг и восприятие буллинга его жертвами.

Понятно, что социально неприемлемое поведение (обман, буллинг и подстрекательство к буллингу, мошенничество) можно осуществлять достаточно эффективно в том случае, если изначально понимать природу и проявления эмоций человека и прогнозировать его реакцию на действия в отношении него (например, сможет ли он оказать достойное сопротивление, что требует наличия высокого уровня эмоционального интеллекта).

Анализируя роль ЭИ в буллинге, А. Бэкон и Л. Риган пришли к выводу о том, что предназначение ЭИ состо-

ит в поддержании отношения с желаемой социальной группой, члены которой могут участвовать в делинквентном поведении. Например, высокий уровень эмоционального интеллекта может проявляться в манипулировании эмоциями других людей при взаимодействии с ними, в целях поддержания субъектом собственного социального статуса [8].

П. Элип с коллегами показали, что вовлечение в буллинг сопряжено со следующими способностями буллера: повышенным вниманием к эмоциям и низким регулированием эмоций.

Жертвы буллинга характеризуются низкой ясностью и точностью в понимании эмоций и высоким вниманием к эмоциям [22]. Если говорить о кибервиктимизации, то у жертв кибер-буллинга низкие способности понимания и регулирования эмоций, а высокий уровень внимания к эмоциям сочетается с такими эмоциями, как уныние и раздражение [23].

И. Зух и коллеги [41] проверяли связь эмоционального интеллекта, воспринимаемого эмоционального интеллекта и эмоциональных проблем.

Неожиданным оказался результат, согласно которому эмоциональное восприятие и экспрессия эмоций в кибер-пространстве являются двумя разными факторами.

Это означает, что в интернете субъект может прекрасно понимать эмоции другого человека, но при этом не выражать собственные эмоции. И напротив, человек может выражать собственные эмоции и совсем не обращать внимания на эмоции других. Обе ситуации демонстрируют, что общение в кибер-пространстве отличается от реальной жизни [41], где необходимо реагировать на эмоции другого и, в свою очередь, выражать собственные, чтобы взаимодействие происходило.

Авторы этого исследования предположили, что, во-первых, индивиды, придающие большое значение собственным эмоциям и имеющие трудности в их идентификации, он-лайн демонстрируют больший эмоциональный контент, который и помогает им стимулировать мысль, а во-вторых, поиск связи между эмоциональным он-лайн контентом и другими переменными поможет яснее понять природу кибер-буллинга [41].

Здесь, на наш взгляд, следует учитывать враждебность субъекта как медиатор такой связи.

Е. Гарсиа-Санчо с коллегами проанализировали исследования, касающиеся изучения связи ЭИ и агрессивного поведения.

В большинстве исследований была выявлена негативная связь ЭИ с агрессией разных форм: агрессивным юмором, физической агрессией и злоупотреблениями в отношении других людей.

В то же время в других исследованиях не были получены отрицательные корреляции ЭИ с вербальной агрессией и сексуальным насилием.

Противоречия в полученных результатах авторы объяснили несколькими обстоятельствами: 1) методами, используемыми для диагностики ЭИ как черты и

как способности; 2) ролью ЭИ как модератора связи макиавеллизма и агрессии; 3) особенностью выборок в рассматриваемых исследованиях, в большей части состоявших из взрослых людей.

В целом, анализ показал необходимость проведения лонгитюда на выборке подростков для понимания механизмов связи эмоционального интеллекта и агрессии у подростков и ее изменения со временем [24], что было осуществлено в серии исследований.

Первая серия касалась изучения эмоционального интеллекта как способности; вербальной и физической агрессии; личностных черт «NEO-5» на взрослой выборке.

Вторая серия представляла собой лонгитюдное исследование подростков, в котором изучалась связь ЭИ как способности с вербальной и физической агрессией.

Согласно результатам, ЭИ отрицательно коррелировал с физической агрессией. Регрессионный анализ в выборке взрослых показал, что физическая и вербальная агрессия объясняются чертами «NEO-5».

В лонгитюдном исследовании в выборке подростков влияние общего показателя ЭИ на изменение агрессии со временем (9 месяцев) выявлено не было. Однако были выявлены отрицательные корреляции агрессии с компонентами ЭИ: восприятием эмоций и управлением эмоциями [24]. Стоит особо отметить, что в выборке взрослых были получены данные об отрицательной корреляции вербальной и физической агрессии и положительные корреляции управления эмоциями с фактором «Согласие» «NEO-5».

Также немаловажным, на наш взгляд, является тот факт, что в регрессионном анализе большую часть дисперсии агрессии можно объяснить действием фактора «Согласие» в совокупности с нейротизмом.

К сожалению, приведенные данные не стали предметом анализа полученных результатов.

Представляется, что «Согласие» может опосредовать разные формы агрессии.

Если обратиться к описанию поведенческих особенностей людей с низкими показателями фактора «Согласие», то становится понятным, что связь с агрессией не случайна, поскольку для таких людей характерны озабоченность только своими потребностями, при этом они не принимают во внимание потребности других и групповые нормы, небрежны в отношениях и взаимодействии, а также склонны манипулировать другими людьми [29].

Взаимодействие эмоционального интеллекта, личностных особенностей и девиантного поведения

Манипулирование эмоциями другого человека — один из видов межличностного взаимодействия в фокусе пристального внимания зарубежных авторов.

Исследование этого психологического феномена проходит на фоне двух обстоятельств.

Во-первых, исследуется взаимодействие эмоционального интеллекта и личностных характеристик. Например, У.К. Наглер с коллегами изучали связь эмоционального интеллекта и манипулирования эмоциями другого человека, предположив, что модераторами этой связи могут быть темная триада, макиавеллизм, нарциссизм и психопатия. Оказалось, что нарциссизм и психопатия (но не макиавеллизм) способствуют использованию высокого ЭИ для манипулирования эмоциями других [31].

Во-вторых, учитываются цели субъекта и эмоции мишени, которые могут иметь как положительную валентность, так и отрицательную. Например, манипуляции: а) необходимы для достижения просоциальных целей; б) используются для достижения только собственной выгоды субъекта без учета интересов мишени; в) вызывают позитивные эмоции у мишени; г) вызывают отрицательные эмоции у мишени.

Согласно И. Беркович и О. Эйял, к разновидностям манипулирования эмоциями можно отнести утаивание информации, дезинформацию, апелляцию к эмоциям мишени с целью мотивирования для выполнения какой-либо задачи, а также манипулирование с целью связать выполнение задачи с эмоциональной привлекательностью [11].

Для иллюстрации сказанного приведем примеры.

Вызывая эмоции стыда или вины, можно заставить человека выполнить какую-либо работу сверхурочно или в более сжатые сроки. В частности, начальник может играть на провоцируемой у подчиненного эмоции вины, утверждая, что его отказ внедрить инновацию привел к снижению финансирования проекта.

Еще один пример негативной манипуляции — ругать исполнителя за хорошо сделанную работу, чтобы тот не терял мотивацию и работал еще больше, или хвалить за удачно сделанную работу того, кто ее не делал.

И наоборот, вызывая в сотруднике гордость за проделанную работу, руководство стимулирует самооценку последнего, при этом маскируя скрытую цель дать сверхурочную работу или задание для своих личных целей. В данном случае происходит манипулирование позитивными эмоциями.

И. Беркович и О. Эйял, изучая взаимоотношения учителей и администрации школ, опрашивали учителей об эмоциональном манипулировании, которому они подвергались со стороны администрации, частоте и валентности эмоций при взаимодействии. У администраторов школ измерялись обсессивно-компульсивные черты (аккуратность/подчинение законам (orderliness) и упрямство (obstinacy)).

Согласно полученным данным, негативные эмоции у учителей вызывали те директора школ, которые либо часто использовали стратегии манипулирования отрицательными эмоциями, либо редко манипулировали позитивными эмоциями.

Характерным оказалось, что начальники, с высокой частотой использующие негативное эмоциональное манипулирование сотрудниками, показывали

высокие значения аккуратности/подчинения законам в сравнении с редко использующими подобными стратегиями. У директоров, часто использующих манипулирование позитивными эмоциями, была выражена черта упрямство [11].

Заслуга авторов эксперимента в том, что они показали, во-первых, что контроль может осуществляться в разных формах — через манипулирование как негативными эмоциями, так и позитивными, а, во-вторых, что в основе манипуляций лежит потребность в контроле. В данном случае для нас важны результаты, свидетельствующие о контролируемых тенденциях в характере манипуляторов, поскольку полученная закономерность дает возможность предположить, что модератором связи эмоционального интеллекта и манипулирования могут быть ценности власти. Наше предположение поддерживается результатами, полученными Л. Контрерас М. Кано, согласно которым, жестокость в обращении родителей с детьми определяется уровнем их эмоционального интеллекта. При этом у родителей, жестоко обращающихся с детьми, были выявлены преобладание антисоциальных установок над просоциальными и значимость ценностей власти и контроля, в то время как у родителей, не подвергающих своих детей жестокому обращению, преобладали ценности благожелательности и универсализма [15].

Еще одно направление исследования делинквентного поведения — это такая его форма, как поиск острых ощущений.

Под поиском острых ощущений понимается поиск нового опыта и готовность принимать финансовые, социальные, юридические риски для получения такого опыта, например, при рискованном вождении, в рискованных видах спорта, злоупотреблении психоактивными веществами и незащищенном сексе и т. д. [40].

Коллектив авторов во главе с А. Бэкон [7] проверяли связь личностной черты «поиск острых ощущений» с делинквентным поведением. Оказалось, что у юношей частота делинквентного поведения и высоких показателей черты «поиск острых ощущений» опосредовалась низким эмоциональным интеллектом. У девушек же такого эффекта не наблюдалось, причем, чем выше было значение ЭИ, тем чаще документировались в самоотчетах респондентов акты рискованного поведения [7].

Иными словами, высокий эмоциональный интеллект (способность управлять собственными эмоциями) у юношей предотвращает реализацию черты «поиск острых ощущений» в делинквентном поведении, а у девушек — наоборот.

Еще одно направление исследования эмоционального интеллекта — межличностные конфликты.

В различных выборках было показано, что ЭИ положительно коррелирует со стратегиями кооперации при решении конфликтов и отрицательно — с доминирующими и агрессивными стратегиями при решении конфликта [3; 39], т. е. ЭИ опосредует просоциальное поведение.

Однако К. Мёллер и К. Квантес предположили, что такие однозначные результаты получаются в том случае, если ЭИ диагностируется как одномерный конструкт [30]. Эти авторы изучали предпочтения в управлении конфликтом (т. е. как люди предпочитают управлять конфликтом) и реальное поведение в конфликте и предположили, что связь между реальным поведением и предпочтением решать конфликт определенным образом может опосредоваться составляющими эмоционального интеллекта. Согласно результатам: 1) предпочтения в решении конфликтов определяли реальное поведение, даже в том случае, если оно не было социально желательным; 2) те, кто считают конфронтацию и унижение другого приемлемыми стратегиями в конфликте более склонны к такому поведению в реальности, в случае, если у них высокая способность осознавать и управлять собственными эмоциями; 3) для тех, кто считает, что манипуляции или вербальная агрессия являются приемлемыми стратегиями для решения конфликтов, такой компонент ЭИ, как способность использования эмоций, вносит самостоятельный вклад в реализацию этих стратегий в реальном поведении [30].

Иными словами, если индивид склонен к антисоциальному поведению, то ЭИ способствует реализации такого поведения, и, наоборот, снижает возможность, если индивид не склонен к нему.

Можно предположить, что понимание чужих эмоций способствует выбору более изощренных стратегий для нанесения большего вреда противнику в ситуации конфликта при наличии у субъекта чувства враждебности.

Эмоциональный интеллект и гендерные особенности девиантного поведения

Приведенные выше данные исследований касались связи низкого уровня интеллекта и его составляющих с агрессией.

Что касается связи высокого уровня ЭИ и девиантного поведения, то зарубежные исследования демонстрируют медиаторное значение, которое оказывает ЭИ, на антисоциальное поведение, особенно у макиавеллистов.

Так, высокая способность регулировать эмоции может усиливать как просоциальное, так и девиантное поведение. К. Котэ и соавторы [16] показали в двух исследованиях, что значимость нравственности в идентичности индивида ассоциируется с просоциальным поведением в социальных дилеммах и эта связь сильнее, чем выше способность регулировать собственные эмоции (1-е исследование).

В то же время позитивная связь между уровнем макиавеллизма и межличностной девиацией была сильнее также у обладающих высокой способностью регулировать собственные эмоции (2-е исследование) [16].

Следует отметить, что, если в первом исследовании выборка состояла наполовину из женщин, то во вто-

ром исследовании численность женщин составляла уже 73%.

Таким образом, результаты демонстрируют, во-первых, что способность регулировать эмоции облегчает поведение, усиливая мотивационные эффекты личностных черт [16], а во-вторых, что существуют гендерные особенности связи ЭИ и антисоциально направленного поведения.

А. Бэкон с коллегами показали, что существуют гендерные различия в связи делинквентного поведения и эмоционального интеллекта: высокий уровень ЭИ у женщин связан с психологическим буллингом в отношении других, издевательствами и злыми сплетнями, чего не наблюдалось у мужчин [7].

А. Бэкон и Л. Реган [8] проводили сравнительный анализ связи делинквентного поведения и эмоционального манипулирования у мужчин и женщин.

Использовалась модифицированная шкала «Делинквентного поведения» [7], состоящая из нейтральных вопросов о поведении респондента, вопросов, касающихся общей делинквентности — прогулов, обмана на экзаменах, поджогов, вандализма, кражи, и вопросов, характеризующих межличностную делинквентность — ложь, распространение злых сплетен, издевательства, буллинг.

Оказалось, что юноши более склонны к поведению, описываемому шкалой общей делинквентности, а девушки — к межличностной делинквентности.

Также были выявлены значимые различия по следующим показателям: у девушек оказались выше значения эмоционального интеллекта как личностной черты и по субшкалам макиавеллизма — манипулирования другими и морали, ниже — по шкале управления чужими эмоциями и выше по недостатку влияния на чужие эмоции. При этом у юношей показатели общей и межличностной делинквентности отрицательно коррелировали с эмоциональным интеллектом и положительно — с недостаточно развитой способностью влиять на чужие эмоции (методика Остин, О'Доннелл [6]), в то время как у девушек были получены противоположные результаты.

Гендерные особенности эмоционального интеллекта проявляются в манипулировании другими, о чем свидетельствуют данные, полученные А. Бэкон и Л. Реган.

Так, именно у девушек были выявлены корреляции ЭИ с манипулированием другими людьми; у юношей такой связи выявлено не было. В то же время у юношей, декларировавших в самоотчетах делинквентное поведение, была выявлена связь между макиавелизмом (тактика манипулирования другими) и делинквентностью, хотя и без ассоциаций с эмоциональным интеллектом [8].

Иными словами, делинквентное поведение в большей степени характерно для девушек с высоким ЭИ, чем для юношей, и важную роль в делинквентности девушек играет макиавелизм и эмоциональный интеллект.

Здесь следует уделить внимание авторским интерпретациям результатов, согласно которым девушки с

высоким эмоциональным интеллектом в большей степени способны обнаружить угрозы их социальному миру (страх отвержения, чувствительность к групповой динамике; в неблагоприятной домашней обстановке они становятся очень чувствительными к динамике социальных связей, которые приобретают для них первоочередную важность) и быстро выбирают подходящие стратегии для снижения угрозы [8].

На наш взгляд, чувствительность к угрозам такого рода и девиантное поведение, например, буллинг, могут быть опосредованы такими характеристиками личности, как враждебность и ценности достижения [см.: 1].

Что касается исследования А. Бэкон и Л. Реган [8], то заслуга этих авторов в том, что, во-первых, они показали на примере девушек связь девиантного поведения с высоким уровнем эмоционального интеллекта.

Представляется, что перспективой для дальнейшего изучения является выявление такой связи у юношей, медиаторами чего могут стать компоненты агрессии: враждебность и гнев.

В отличие от коллектива авторов во главе с Е. Остин [5], получивших результаты о значимой отрицательной корреляции макиавеллизма и эмоционального интеллекта, А. Бэкон и Л. Реган показали, что связь может быть положительная, если принимать во внимание не суммарный общий показатель по шкале Mach-IV, а отдельные ее субшкалы («Тактика манипулирования»; «Прагматическая мораль» и «Циничное мировоззрение» [8].

Таким образом, в делинквентное поведение женщин вносят вклад взаимодействие стратегий социального

манипулирования и высокого эмоционального интеллекта.

Заключение

Интерес к проблеме эмоционального интеллекта (ЭИ) сохраняется продолжительное время, но единое понимание того, что же такое ЭИ, на настоящий момент все еще не сложилось.

В то же время, благодаря научной школе этого направления, расширяется спектр явлений, опосредуемых ЭИ, в том числе поведение человека и его взаимодействие с окружением.

Проведенный анализ зарубежной литературы показал неоднозначность влияния уровня эмоционального интеллекта на социальное взаимодействие. Результаты исследований демонстрируют, что низкий уровень ЭИ связан с агрессией, в то время как его высокий уровень связан с просоциальным поведением. Это одно сложившееся мнение. Но есть и противоположное ему: если учитывать такие личностные характеристики, как враждебность, макиавеллизм, согласие («NEO-5»), то можно думать, что именно высокий уровень ЭИ опосредует девиантное поведение.

Учитывая возрастающую востребованность эмоционального интеллекта как одной из ключевых компетенций человека труда 21 века², при разработке развивающих программ и тренингов рекомендуется принимать во внимание личностные характеристики субъекта для того, чтобы не допустить рисков девиантного поведения при развитии эмоционального интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антропова М.Ю., Мешкова Н.В. О ситуационных характеристиках креативности в социальном взаимодействии старших школьников // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 175—185. doi:10.17759/psyedu.2017090318
2. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. О психологических исследованиях асоциальной креативности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 50. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.12.2017).
3. Ann B.Y., Yang C.C. The moderating role of personality traits on emotional intelligence and conflict management styles [Электронный ресурс] // Psychological Reports. 2012. Vol. 110. № 3. P. 1021—1025. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/21.01.09.20.PR0.110.3.1021-1025> (дата обращения: 30.12.2017).
4. Archer J., Coyne S.M. An integrated review of indirect, relational, and social aggression [Электронный ресурс] // Personality and Social Psychology Review. 2005. Vol. 9. № 3. P. 212—230. URL: http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15327957pspr0903_2 (дата обращения: 30.12.2017).
5. Emotional intelligence, Machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side? / E.J. Austin, [et al.] // Personality and Individual Differences. 2007. Vol. 43. № 1. P. 179—189. doi:10.1016/j.paid.2006.11.019
6. Austin E.J., O'Donnell M.M. Development and preliminary validation of a scale to assess managing the emotions of others // Personality and Individual Differences. 2013. Vol. 55. № 7. P. 834—839. doi:10.1016/j.paid.2013.07.005
7. Bacon A.M., Burak H., Rann J. Sex differences in the relationship between sensation seeking, trait emotional intelligence and delinquent behavior // The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology. 2014. Vol. 25. № 6. P. 673—683. doi:10.1080/14789949.2014.943796
8. Bacon A.M., Regan L. Manipulative relational behaviour and delinquency: sex differences and links with emotional intelligence // The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology. 2016. Vol. 27. № 3. P. 331—348. doi:10.1080/14789949.2015.1134625

² The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution [Electronic resource]. *World economic forum*. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> (Accessed 20.02.2018).

9. *Bar-On R.* The Bar-On model of emotional-social intelligence [Электронный ресурс] // *Psico-thema*. 2006. Vol. 18. P. 13—25. URL: <http://www.redalyc.org/html/727/72709503/> (дата обращения: 27.05.2018).
10. *Bar-On R., Handley R., Fund S.* The impact of emotional intelligence on performance // *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups* / V.U. Druskat, F. Sala, G. Mount (Eds.). Mahwah, NJ: Erlbaum. 2006. P. 3—20.
11. *Berkovich I., Eyal O.* Good cop, bad cop: Exploring school principals' emotionally manipulative behaviours // *Educational Management Administration & Leadership*. 2017. Vol. 45. № 6. P. 944—958. doi: 10.1177/1741143216659293
12. *Brackett M.A., Mayer J.D., Warner R.M.* Emotional intelligence and its relation to everyday behavior // *Personality and Individual Differences*. 2004. Vol. 36. № 6. P. 1387—1402. doi:10.1016/S0191-8869(03)00236-8
13. Developmental trajectories of physical and indirect aggression from late childhood to adolescence: Sex differences and outcomes in emerging adulthood / K. Cleverley, [et al.] // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2012. Vol. 51. № 10. P. 1037—1051. doi:10.1016/j.jaac.2012.07.010
14. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs — Illinois edition [Электронный ресурс]. Chicago. 2005. URL: <https://casel.org/safe-and-sound-an-educational-leaders-guide-to-evidence-based-social-and-emotional-learning-self-programs/> (дата обращения 27.05.2018).
15. *Contreras L., Cano M.C.* Social Competence and Child-to-Parent Violence: Analyzing the Role of the Emotional Intelligence, Social Attitudes, and Personal Values // *Deviant behavior*. 2016. Vol. 37. №. 2. P. 115—125. doi:10.1080/01639625.2014.983024
16. The Jekyll and Hyde of emotional intelligence: Emotion regulation knowledge facilitates prosocial and 1598 *Personality and Social Psychology Bulletin* 42(11) interpersonally deviant behavior / S. Côté, [et al.] // *Psychological Science*. 2011. Vol. 22. № 8. P. 1073—1080. doi:10.1177/0956797611416251
17. *Cropley D.H., Kaufman J.C., Cropley A.J.* Malevolent Creativity: A Functional Model of Creativity in Terrorism and Crime // *Creativity research journal*. 2008. Vol. 20. № 2. P. 105—115. doi: 10.1080/10400410802059424
18. Do Narcissism and Emotional Intelligence Win Us Friends? Modeling Dynamics of Peer Popularity Using Inferential Network Analysis / A.Z. Czarna, [et al.] // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2016. Vol. 42. № 11. P. 1588—1599. doi: 10.1177/0146167216666265
19. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions / J.A. Durlak, [et al.] // *Child Development*. 2011. Vol. 82. № 1. P. 405—432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
20. *Elfenbein H.A., MacCann C.* A closer look at ability emotional intelligence (EI): What are its component parts, and how do they relate to each other? // *Social and Personality Psychology Compass*. 2017. Vol. 11. № 7. doi:10.1111/spc3.12324
21. The development of emotional intelligence in adolescence / I. Esnaola, [et al.] // *Anales de psicología*. 2017. Vol. 33. № 2. P. 327—333. doi:10.6018/analesps.33.2.251831
22. Perceived emotional intelligence and involvement in several kinds of school bullying / P. Elipe, [et al.] // *Behavioral Psychology*. 2012. Vol. 20. № 1. P. 169—181.
23. Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact / P. Elipe, [et al.] // *Frontiers in psychology*. 2015. Vol. 6. P. 486. doi:10.3389/fpsyg.2015.00486
24. *Garcia-Sancho E., Salguero J.M., Fernandez-Berrocal P.* Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2017. Vol. 58. № 1. P. 43—51. doi:10.1111/sjop.12331
25. *Harris D.J., Reiter-Palmon R., Kaufman J.C.* The effect of emotional intelligence and task type on malevolent creativity // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2013. Vol. 7. № 3. P. 237—244. doi:10.1037/a0032139
26. Emotional intelligence and social interaction / P.N. Lopes, [et al.] // *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2004. Vol. 30. № 8. P. 1018—1034. doi:10.1177/0146167204264762
27. *Magnano P., Craparo G., Paolillo A.* Resilience and Emotional Intelligence: which role in achievement motivation [Электронный ресурс] // *International Journal of Psychological Research*. 2016. Vol. 9. № 1. P. 9—20. URL: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-20842016000100002 (дата обращения: 27.05.2018).
28. *Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P.* The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates // *Emotion Review*. Vol. 8. № 4. P. 290—300. doi:10.1177/1754073916639667
29. *McCrae R.R., Costa P.T.* Validation of the five - factor model of personality across instruments and observers // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. Vol. 52. P. 81—90.
30. *Moeller C., Kwantes C.T.* Too Much of a Good Thing? Emotional Intelligence and Interpersonal Conflict Behaviors // *The Journal of Social Psychology*. 2015. Vol. 155. № 4. P. 314—324. doi:10.1080/00224545.2015.1007029
31. Is there a «dark intelligence»? Emotional intelligence is used by dark personalities to emotionally manipulate others / U.K.J. Nagler, [et al.] // *Personality and Individual Differences*. 2014. Vol. 65. P. 47—52. doi:10.1016/j.paid.2014.01.025
32. *O'Connor P., Nguyen J., Anglim J.* Effectively Coping With Task Stress: A Study of the Validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Short Form (TEIQue—SF) // *Journal of Personality Assessment*. 2017. Vol. 99. № 3. P. 304—314. doi: 10.1080/00223891.2016.1226175

33. Self- and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS) / K.A. Pekaar, [et al.] // *Personality and Individual Differences*. 2018. Vol. 120. P. 222—233. doi:10.1016/j.paid.2017.08.045
34. *Petrides K.V., Pita R., Kokkinaki F.* The location of trait emotional intelligence in personality factor space // *British Journal of Psychology*. 2007. Vol. 98. № 2. P. 273—289. doi:10.1348/000712606X120618
35. Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities [Электронный ресурс] / S.E. Rivers, [et al.] // *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* / G. Matthews, M. Zeidner, R.D. Roberts (Eds.). 2007. P. 230—257. URL: http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/11/pub163_RiversBrackettSaloveyMayer2007EIASsetofmentalabilities.pdf (дата обращения: 27.05.2017).
36. *Salovey P., Mayer J.D.* Emotional intelligence // *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9. № 3. P. 185—211.
37. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution [Электронный ресурс]. World economic forum. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> (дата обращения: 20.02.2018).
38. *Umadevi M.R.* Relationship between Emotional Intelligence, Achievement Motivation and Academic Achievement // *Edutracks*. 2009. Vol. 8. № 12. P. 31—35.
39. *Zeidner M., Kloda I.* Emotional intelligence (EI), conflict resolution patterns, and relationship satisfaction: Actor and partner effects revisited // *Personality and Individual Differences*. 2013. Vol. 54. № 2. P. 278—283. doi:10.1016/j.paid.2012.09.013
40. *Zuckerman M.* Sensation seeking and risky behavior. Washington, DC: American Psychological Association. 2007. 309 p.
41. *Zych I., Ortega-Ruiz R., Marin-Lopez I.* Emotional content in cyberspace: Development and validation of E-motions Questionnaire in adolescents and young people // *Psicothema*, 2017. Vol. 29. № 4. P. 563—569 doi:10.7334/psicothema2016.340

Emotional intelligence and social interaction: foreign studies

Bochkova M.N.,

master student, faculty of legal psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Russia,
bochkovam.84@gmail.com

Meshkova N.V.,

candidate of psychological sciences, associate professor at the chair of theoretical foundations of social psychology,
faculty of social psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
nmeshkova@yandex.ru

The article regards the current state of the problem of emotional intelligence as a key competence demonstrating an increasing relevance. It highlights approaches of foreign authors to structure and diagnosis of this competence. Particular attention is paid to the impact of emotional intelligence and its components on the types of social interaction and prosocial and deviant behavior. The article gives examples of mediators of the discovered links. It also outlines directions for further study of emotional intelligence within its connection with aggression and manipulation in the process of interacting with the environment. The article also considered gender-specific aspects of emotional intelligence in behavior and the problem of development of emotional intelligence in dynamics. The authors of the article concluded that in the process of development of a person's emotional intelligence one should pay close attention to his/her personality, in order to prevent risks of deviant and delinquent behavior.

Keywords: emotional intelligence, management of emotions, prosocial behavior, deviant behavior, bullying, cyberbullying, delinquent behavior.

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. Meshkova N.V., Enikolopov S.N. On psychological research of antisocial creativity [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2016, vol. 9, no. 50, p. 3. <http://psystudy.ru> (Accessed 30.12.2017) (in Russian, abstr. in English).
3. Ann B.-Y., Yang C.-C. The moderating role of personality traits on emotional intelligence and conflict management styles. *Psychological Reports*, 2012, vol. 110(3), pp. 1021—1025.
4. Archer J., Coyne S.M. An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 2005, no. 9, pp. 212—230.
5. Austin E.J., Farrelly D., Black C., Moore H. Emotional intelligence, Machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side? *Personality and Individual Differences*, 2007, vol. 43, no. 1, pp. 179—189. doi:10.1016/j.paid.2006.11.019
6. Austin E.J., O'Donnell M.M. Development and preliminary validation of a scale to assess managing the emotions of others. *Personality and Individual Differences*, 2013, vol. 55, no. 7, pp. 834—839. doi:10.1016/j.paid.2013.07.005
7. Bacon A.M., Burak H., Rann J. Sex differences in the relationship between sensation seeking, trait emotional intelligence and delinquent behavior. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 2014, vol. 25, no. 6, pp. 673—683. doi:10.1080/14789949.2014.943796
8. Bacon A.M., Regan L. Manipulative relational behaviour and delinquency: sex differences and links with emotional intelligence. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 2016, vol. 27, no. 3, pp. 331—348. doi:10.1080/14789949.2015.1134625
9. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psico-thema*, 2006, vol. 18, pp. 13—25.
10. Bar-On R., Handley R., Fund S. The impact of emotional intelligence on performance. In Druskat V.U. (eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006, pp. 3—20.
11. Berkovich I., Eyal O. Good cop, bad cop: Exploring school principals' emotionally manipulative behaviours. *Educational Management Administration & Leadership*, 2017, vol. 45, no. 6, pp. 944—958. doi: 10.1177/1741143216659293
12. Brackett M.A., Mayer J.D., Warner R.M. Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 2004, vol. 36, no. 6, pp. 1387—1402. doi:10.1016/S0191-8869(03)00236-8
13. Cleverley K., Sztamari P., Vaillancourt T., Boyle M., Lipman E. Developmental trajectories of physical and indirect aggression from late childhood to adolescence: Sex differences and outcomes in emerging adulthood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2012, vol. 51, no. 10, pp. 1037—1051.
14. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs — Illinois edition [Электронный ресурс]. Chicago, 2005. URL: <https://casel.org/safe-and-sound-an-educational-leaders-guide-to-evidence-based-social-and-emotional-learning-self-programs/> (Accessed 27.05.2018)

15. Contreras L., Cano M.C. Social Competence and Child-to-Parent Violence: Analyzing the Role of the Emotional Intelligence, Social Attitudes, and Personal Values. *Deviant behavior*, 2016, vol. 37, no. 2, pp. 115—125. doi: 10.1080/01639625.2014.983024
16. Côté S., DeCelles K.A., McCarthy J.M., Van Kleef G.A., Hideg I. The Jekyll and Hyde of emotional intelligence: Emotion regulation knowledge facilitates prosocial and 1598 Personality and Social Psychology Bulletin 42(11) interpersonally deviant behavior. *Psychological Science*, 2011, vol. 22, no. 8, pp. 1073—1080. doi:10.1177/0956797611416251
17. Cropley D.H., Kaufman J.C., Cropley A.J. Malevolent Creativity: A Functional Model of Creativity in Terrorism and Crime. *Creativity research journal*, 2008, vol. 20, no. 2, pp. 105—115. doi: 10.1080/10400410802059424
18. Czarna A.Z. et al. Do Narcissism and Emotional Intelligence Win Us Friends? Modeling Dynamics of Peer Popularity Using Inferential Network Analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2016, vol. 42, no. 11, pp. 1588—1599. doi: 10.1177/0146167216666265
19. Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., Schellinger K.B. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*. 2011, vol. 82, no. 1, pp. 405—432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
20. Elfenbein H.A., MacCann C. A closer look at ability emotional intelligence (EI): What are its component parts, and how do they relate to each other? *Soc. Personal Psychol. Compass*, 2017, vol. 11, no. 7, e12324. Doi: 10.1111/spc3.12324
21. Esnaola I. et al. The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de psicología*, 2017, vol. 33, no. 2, may, pp. 327—333. doi.org/10.6018/analesps.33.2.251831
22. Elipe P., Ortega R., Hunter S.C., Del Rey R. Perceived emotional intelligence and involvement in several kinds of school bullying. *Behavioral Psychology*, 2012, vol. 20, no. 1, pp. 169—181.
23. Elipe P., Mora-Merchán J.A., Ortega-Ruiz R., Casas J.A. Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in psychology*, 2015, vol. 6, p. 486. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00486
24. Garcia-Sancho E., Salguero J.M., Fernandez-Berrocal P. Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2017, vol. 58, no. 1, pp. 43—51. doi: 10.1111/sjop.12331
25. Harris D.J., Reiter-Palmon R., Kaufman J.C. The effect of emotional intelligence and task type on malevolent creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2013, vol. 7, no. 3, pp. 237—244. doi: 10.1037/a0032139
26. Lopes P.N., Brackett M.A., Nezlek J.B., Schutz A., Sellin I., Salovey P. Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2004, vol. 30, no. 8, pp. 1018—1034.
27. Magnano P., Craparo G., Paolillo A. Resilience and Emotional Intelligence: which role in achievement motivation [Elektronnyi resurs]. *International Journal of Psychological Research*. 2016, vol. 9, no. 1, pp. 9—20. Available: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-20842016000100002 (Accessed 27.05.2018).
28. Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 2016, vol. 8, no. 4, october, pp. 290—300. doi: 10.1177/1754073916639667
29. McCrae R.R., Costa P.T. Validation of the five — factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, vol. 52, no. 1, pp. 81—90.
30. Moeller C., Kwantes C.T. Too Much of a Good Thing? Emotional Intelligence and Interpersonal Conflict Behaviors. *The Journal of Social Psychology*, 2015, vol. 155, no. 4, pp. 314—324. doi: 10.1080/00224545.2015.1007029
31. Nagler U.K.J., Reiter K.J., Furtner M.R., Rauthmann J.F. Is there a «dark intelligence»? Emotional intelligence is used by dark personalities to emotionally manipulate others. *Personality and Individual Differences*, 2014, vol. 65, pp. 47—52. doi: 10.1016/j.paid.2014.01.025
32. O'Connor P., Nguyen J., Anglim J. Effectively Coping With Task Stress: A Study of the Validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Short Form (TEIQue—SF). *Journal of Personality Assessment*, 2017, vol. 99, no. 3, pp. 304—314. doi: 10.1080/00223891.2016.1226175
33. Pekaar K.A. et al. Self- and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 2018, vol. 120, pp. 222—233. doi:10.1016/j.paid.2017.08.045
34. Petrides K.V., Pita R., Kokkinaki F. The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 2007, vol. 98, no. 2, pp. 273—289. doi:10.1348/000712606X120618
35. Rivers S.E., Brackett M.A., Salovey P., Mayer J.D. Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities [Elektronnyi resurs]. In Matthews G. (eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns*, 2007, pp. 230—257. Available: http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/11/pub163_RiversBrackettSaloveyMayer2007EIASsetofmentallabilities.pdf (Accessed 27.05.2018).
36. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 1990, vol. 9(3), pp. 185—211.
37. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution [Elektronnyi resurs]. *World economic forum*. Available: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> (Accessed 20.02.2018).
38. Umadevi M.R. Relationship between Emotional Intelligence, Achievement Motivation and Academic Achievement. *Edutracks*, 2009, vol. 8, no. 12, pp. 31—35.
39. Zeidner M., Kloda I. Emotional intelligence (EI), conflict resolution patterns, and relationship satisfaction: Actor and partner effects revisited. *Personality and Individual Differences*, 2013, vol. 54, no. 2, pp. 278—283. doi: 10.1016/j.paid.2012.09.013
40. Zuckerman M. Sensation seeking and risky behavior. Washington, DC: American Psychological Association, 2007. 309 p.
41. Zych I., Ortega-Ruiz R., Marin-Lopez I. Emotional content in cyberspace: Development and validation of E-motions Questionnaire in adolescents and young people. *Psicothema*, 2017, vol. 29, no. 4, pp. 563—569 doi: 10.7334/psicothema2016.340

Социальное взаимодействие одаренных детей в гомогенной и гетерогенной образовательной среде

Доний Е.И.,

аспирант, кафедра возрастной психологии имени Л.Ф.Обуховой, факультет психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kido06_86@mail.ru

Цель статьи — анализ зарубежных исследований социального статуса, образовательной среды и социального взаимодействия одаренных детей со сверстниками; краткое представление результатов эмпирического исследования социального статуса и социального взаимодействия одаренных детей начальной школы Голландии со своими сверстниками при выполнении совместной работ и игры. Инструменты исследования: социометрический анализ и поведенческий анализ (Instrument Observational Protocol for Interactions within the Classroom (OPINTEC-v.5)). Из восьми участников эксперимента один оказался наиболее отчужденным, двое — наиболее популярными среди сверстников. Одаренные дети выбирали одаренных и обычных сверстников для взаимодействия и установили близкие отношения с ними. При выполнении совместного задания одаренные дети чаще взаимодействовали с популярными и обычными сверстниками, а во время совместной игры — с обычными сверстниками. Изучение социального взаимодействия со сверстниками выявило паттерны наличия социальной эффективности и социального соответствия одаренных детей.

Ключевые слова: социальный статус, гомогенная и гетерогенная образовательная среда, социальное взаимодействие, социальная эффективность, социальное соответствие.

Для цитаты:

Доний Е.И. Социальное взаимодействие одаренных детей в гомогенной и гетерогенной образовательной среде [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 60—69. doi:10.17759/jmfp.2018070206

For citation:

Donii E.I. Social Interactions of Gifted Children in Homogeneous and Heterogeneous Environments [Elektronnyiresurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 60—69. doi: 10.17759/jmfp.2018070206 (InRuss.; Abstr. in Engl.).

Введение

Понимание межличностной компетенции, социального взаимодействия, а также отношений со сверстниками у одаренных детей является предметом научной дискуссии среди специалистов в области одаренности [7; 14; 26].

В исследованиях Фабес и др. [9], Хартуп [10], Ладд [11] и Рубин [21] показано, что взаимодействие со сверстниками благоприятно влияет на интеллектуальное и социальное развитие детей. Согласно Рубин [22; 21], при взаимодействии со сверстниками у детей развивается большой набор умений и навыков, которые влияют на их адаптацию в будущем.

Сверстники являются сильными социальными «агентами», которые содействуют коллективному влиянию семьи, школы и внешней среды на социальное, эмоциональное и когнитивное состояние ребенка и подростка [22; 21].

Социальный статус ребенка среди сверстников может оказывать сильное влияние на его социальное и эмоциональное развитие [2; 5]. Результаты ряда исследований свидетельствуют о том, что одаренные дети строят хорошие отношения со своими обычными сверстниками [7; 17], особенно в начальной школе, способны демонстрировать сильные социальные навыки [3] и быть не более чувствительными в социальном аспекте, чем обычные сверстники [3; 17].

Тем не менее, как отмечает Дэвис и др. [7], некоторые одаренные дети могут не вписаться в окружение и чувствовать свое отличие от других, что способствует их попаданию в зону риска в отношении социального и эмоционального развития, и предполагает дополнительную поддержку и помощь со стороны психологов и педагогов.

Когда одаренные дети игнорируются обычными сверстниками, первые могут испытывать нехватку социальных компетенций и трудности при создании и поддержке отношений с другими людьми, включая сверстников [24].

Кроме того, нежелание общаться с одаренными детьми может обострить проблемы социально-эмоционального аспекта у последних и стать результатом снижения у них мотивации, самооценки, чувства собственного достоинства и значимости [7; 2].

Ранние исследования Л. Холлингворс, 1925 [23] и Л. Термана в 1924 [14] свидетельствуют о том, что степень одаренности может играть свою роль в том, насколько успешно одаренные дети взаимодействуют со своими обычными сверстниками — *сверходаренным* детям с IQ 170 [23] и 180 [14] сложнее выстраивать отношения с окружающими, чем одаренным детям с IQ ниже 170.

Причина отличия некоторых одаренных детей от своих обычных сверстников, объясняется по-разному.

Имеет место связь и с внутренним фактором — быстрым развитием высоких умственных способностей в сравнении с психосоциальным развитием [17] — и с внешним, например, семейными условиями [7].

Факт отличия одаренных детей от их обычных сверстников в ряде источников объясняется недостатком связи между интересами и способностями одаренного ребенка и интересами и способностями его сверстников, семьи и культурного окружения [1; 7; 15; 17].

Образовательная среда

Окружение в образовательном контексте, а именно образовательная среда как один из факторов, влияющих на успешное развитие одаренного ребенка, также является неоднозначной темой.

Как гомогенная, так и гетерогенная образовательная среда имеют свои преимущества и недостатки, что следует из исследований Адамс-Баерс и др. [1], Колеман [6], Нейхарт [15].

В качестве преимуществ при обучении в гетерогенном коллективе отмечаются возможность взаимодействовать с разнообразной группой детей и более располагающая обстановка для одаренного ребенка, чтобы стать успешным среди группы сверстников, например, оказывая помощь менее сильным ученикам [1].

При этом недостаток внимания со стороны учителей, а также нехватка сложного материала в академическом контексте отмечаются самими одаренными детьми как минус обучения в гетерогенном классе [1].

В отношении обучения в гомогенном классе, несмотря на благоприятные условия, в связи с наличием более или менее одинаковых одаренных детей, имеет место и социальное расслоение, так как со временем кто-то оказывается более, а кто-то менее способным [1; 4; 6; 7; 15].

Академическая среда не единственный аспект, который необходимо принимать во внимание, когда речь идет о социальных проблемах, возникающих у одаренных детей при взаимодействии с обычными сверстниками.

Разнообразная культурная среда может также привести к появлению социальных проблем, в особенности у одаренных детей, представляющих культурные или национальные меньшинства [7; 15; 22; 21].

Дети часто предпочитают дружить со сверстниками той же расы или национальности в силу того, что дружба определяется уровнем сходных черт между потенциальными друзьями [22; 21].

Социальный статус

Силлессен [5], Родригес и др. [18] поясняют, что понимание социального статуса ребенка может помочь выявить его потенциальные потребности и проблемы.

Изучение степени популярности ребенка среди одноклассников может осуществляться путем

социометрического исследования. Номинирование одноклассников при заполнении социометрического опросника всеми учащимися класса позволяет оценить социальные предпочтения каждого ученика [5; 18].

В случае если ребенок имеет большое количество выборов со стороны одноклассников в контексте нежелания выполнять с ним совместное задание или играть, он оказывается отчужденным и отверженным.

Такой результат может быть показателем того, что одаренный ребенок испытывает чувство одиночества в классе и имеет проблемы при социальном взаимодействии [5; 7; 18].

В рамках исследования социального статуса одаренного ребенка также определяется близость отношений с остальными учениками класса, что дает информацию о том, насколько успешен одаренный ребенок в установлении близких отношений.

Социальное взаимодействие

Согласно Сантово [23], понимание природы социального взаимодействия помогает в разработке необходимых вмешательств и оказании необходимой социальной поддержки. Распознать успешность социального взаимодействия можно путем проведения поведенческого анализа на основе трех функциональных механизмов социального взаимодействия: социальной эффективности, социального (ой) соответствия (согласованности) и социальной обоюдности (реверсивность) [23].

Социальная эффективность определяется, как способность получать реакцию со стороны социального партнера в ответ на инициированное взаимодействие в социальном контексте. Социальное (ая) соответствие (согласованность) — это способность реагировать на инициированное взаимодействие в социальном контексте. Наконец, социальная обоюдность — это способность к двустороннему (реверсивному) взаимодействию в равных пропорциях между социальными партнерами в социальном контексте [23].

Изучение социального взаимодействия с помощью поведенческого анализа имеет высокую значимость именно в школе, так как школа является той средой, в которой дети ведут себя естественно в силу того, что проводят в ней много времени. Школьный контекст предлагает разнообразные возможности для социализации и позволяет вести наблюдение за ребенком, занятым интерактивной деятельностью, такой как совместная работа или игра [2; 23].

Наблюдение в школе позволяет определить социальную роль каждого ребенка и те способы, которые он использует для того, чтобы стать социально эффективными [23].

По мнению Розе-Краснор и др. [20] ребенок способен выражать свою социальную эффективность индивидуально: одному свойственно агрессивное поведе-

ние, так как оно помогает в достижении целей; другой предпочитает оставаться незамеченным, несмотря на то, что такое поведение может привести к низкому социальному статусу среди одноклассников.

Поведенческий анализ с учетом трех функциональных механизмов, описанных выше, применялся в исследовании в Испании и дал положительные результаты, позволив выявить ученика с наиболее неуспешным социальным взаимодействием [4; 8; 13; 27].

Из исследования Каденас и др. [4] следует, что после ряда вмешательств в академическом контексте и повторного поведенческого анализа испытуемый стал демонстрировать больше паттернов, подтверждающих как наличие социальной эффективности, так и социального(ой) соответствия (согласованности) при общении со сверстниками.

Результаты пилотного исследования социального взаимодействия одаренных детей в гетерогенной образовательной среде

Проанализировав литературу в отношении образовательной среды, социального статуса и социального взаимодействия одаренных детей со сверстниками, была поставлена задача изучить статус одаренных детей (популярен/отчужден/обычный) при выполнении совместной работы/игры; выяснить, с одноклассниками какого статуса одаренные дети взаимодействуют в большей степени — популярными, отчужденными или обычными; какие отношения одаренные дети могут устанавливать с одноклассниками — близкие или далекие; с кем одаренные дети взаимодействуют больше — с другими одаренными или неодаренными детьми; определить способность к социальному взаимодействию одаренных детей на основании анализа поведенческих паттернов, свидетельствующих о наличии/отсутствии социальной эффективности и социального (ой) соответствия (согласованности). Социальная обоюдность (реверсивность) не изучалась в данном исследовании.

Ниже приведен пример пилотного исследования социального взаимодействия одаренных детей в гетерогенном классе в одной из международных школ Голландии, выполненного в 2016 г.

Участники

Восемь учеников начальной школы: 5 учеников 3-го класса (2 мальчика, 3 девочки 7 лет); 1 ученик 4-го класса (мальчик 8,5 лет); 2 ученицы 5-го класса (9 и 9,5 лет). Одаренность участников исследования выявлена специалистами школы до проведения исследования на основании следующих показателей: высокая академическая успеваемость, очень быстрые навыки чтения, уверенное формулирование своего мнения, развитое критическое мышление, опережающее развитие.

Инструмент

Для определения социального статуса было выбрано социометрическое исследование по Родригесу и Морера [18]. Для определения успешности взаимодействия одаренных детей со сверстниками — инструмент поведенческого анализа Instrument Observational Protocol for Interactions within the Classroom (OPINTEC-v.5) [4].

Результаты

Социометрический анализ

Пять учеников 3-го класса были популярны среди своих сверстников, оказавшись в верхней части рейтинга исходя из общего числа учащихся в классе, как при выполнении совместного задания, так и при совместной игре.

Один из учащихся 3-го класса стал наиболее популярным в рамках выполнения совместного задания, другой — наиболее популярен в рамках совместной игры.

Учащиеся 4-го и 5-го классов не были популярны среди своих сверстников, причем один и тот же ученик 5-го класса оказался наиболее отчужденным и в том, и в другом контексте.

Под выполнением совместного задания в исследовании подразумевалось любое задание, данное учителем в рамках того или иного учебного предмета. Совместная игра предполагала любое социальное взаимодействие вне урока. Результаты исследования подтверждают обе точки зрения — одаренные дети могут быть как популярны среди сверстников, так и непопулярны, при этом возможны случаи как наибольшей популярности, так и наибольшего отчуждения.

Что касается близости устанавливаемых отношений, принимая во внимание утверждение Сильверман [24] и Виалли и др. [28], что одаренные дети склонны устанавливать далекие отношения со своими сверстниками в силу слабых социальных компетенций и низкой самооценки, на рис. 1 и рис. 2 приведены примеры результатов нашего исследования.

На каждого испытуемого делались две индивидуальные социометрические репрезентации — выполнение совместного задания и совместная игра.

В целом, можно отметить, что участники исследования устанавливали близкие отношения со своими одноклассниками. Но если сравнить между собой одаренных детей 3-го и 5-го классов, то одаренные дети 3-го класса чаще устанавливали близкие отношения со своим одноклассниками, чем одаренные дети 5-го класса.

Таким образом, подтверждаются существующие точки зрения Байн и др. [3] и Робинзон [17] о важности общения со сверстниками, особенно в начальное школе, что может выражаться в установлении близких отношений между ними и иметь благоприятное влияние на них: Фабес и др. [9], Ладд [11], Ли и др. [12], Рубин [22; 21].

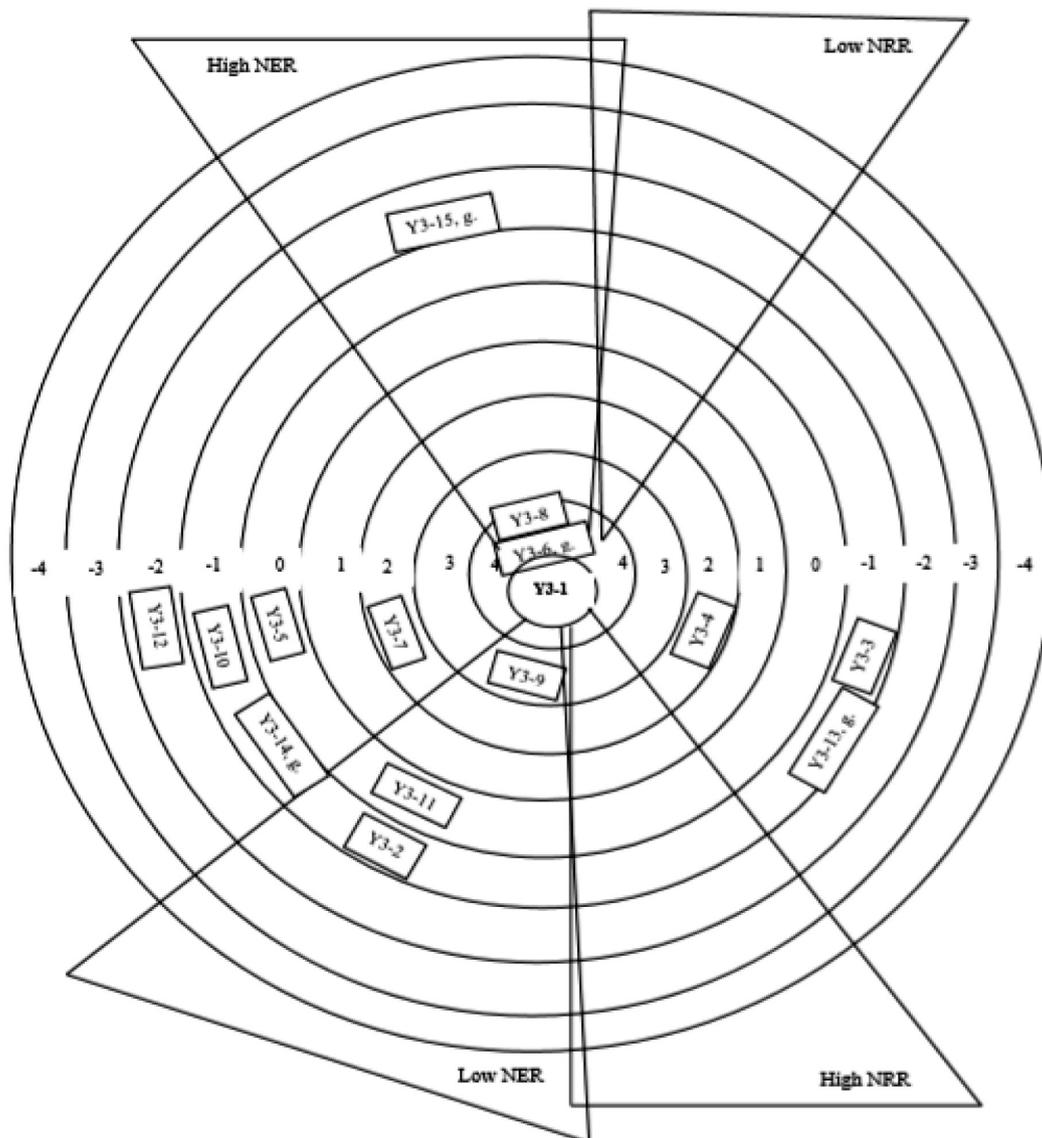


Рис. 1. Индивидуальная социометрическая репрезентация одаренного ученика Y3-1 во время совместного задания. Y3-X — номер обычного одноклассника; Y3-X, g. — номер другого одаренного ученика; +4 — близкие отношения между одаренным учеником и одноклассником; 0 — отсутствие отношений между одаренным учеником и одноклассником; -4 — далекие отношения между одаренным учеником и одноклассником; HighNER — значительно высокое количество выборов, полученных от одноклассника, LowNER — значительно низкое количество выборов, полученных от одноклассника, HighNRR — значительно высокое количество не выборов, полученных от одноклассника; LowNRR — значительно низкое количество не выборов, полученных от одноклассника

Поведенческий анализ

Поведенческий анализ одаренных детей нашего исследования при взаимодействии со сверстниками в своих классах выявил наличие только тех паттернов, которые свидетельствовали о наличии социальной эффективности и социального (ой) соответствия (согласованности). Тем не менее, номинальное наличие этих паттернов не может говорить об одинаковой успешности или неуспешности каждого одаренного ребенка при взаимодействии с одноклассниками. Необходимо сопоставление обнаруженного паттерна с результатами других исследований.

Например, паттерн 1, демонстрирующий наличие социальной эффективности у одаренного ребенка (FCSI)

при взаимодействии с одноклассником (CA) во время выполнения задания (одаренный ребенок инициирует взаимодействие с одноклассником и одноклассник отвечает на это взаимодействие) (табл. 1), проявился у семи участников из восьми в рамках своих классов и даже у участника Y5-3, который стал наиболее отчужденным ребенком в классе как в рамках выполнения совместного задания, так и в рамках игры. Не было зафиксировано этого паттерна у участника Y3-15, хотя, по результатам социометрического анализа, этот участник занимает второе место по популярности в классе в рамках совместной игры и устанавливает очень близкие и близкие отношения со сверстниками, что говорит об обоюдном желании одноклассников и этого одаренного ребенка общаться между собой.

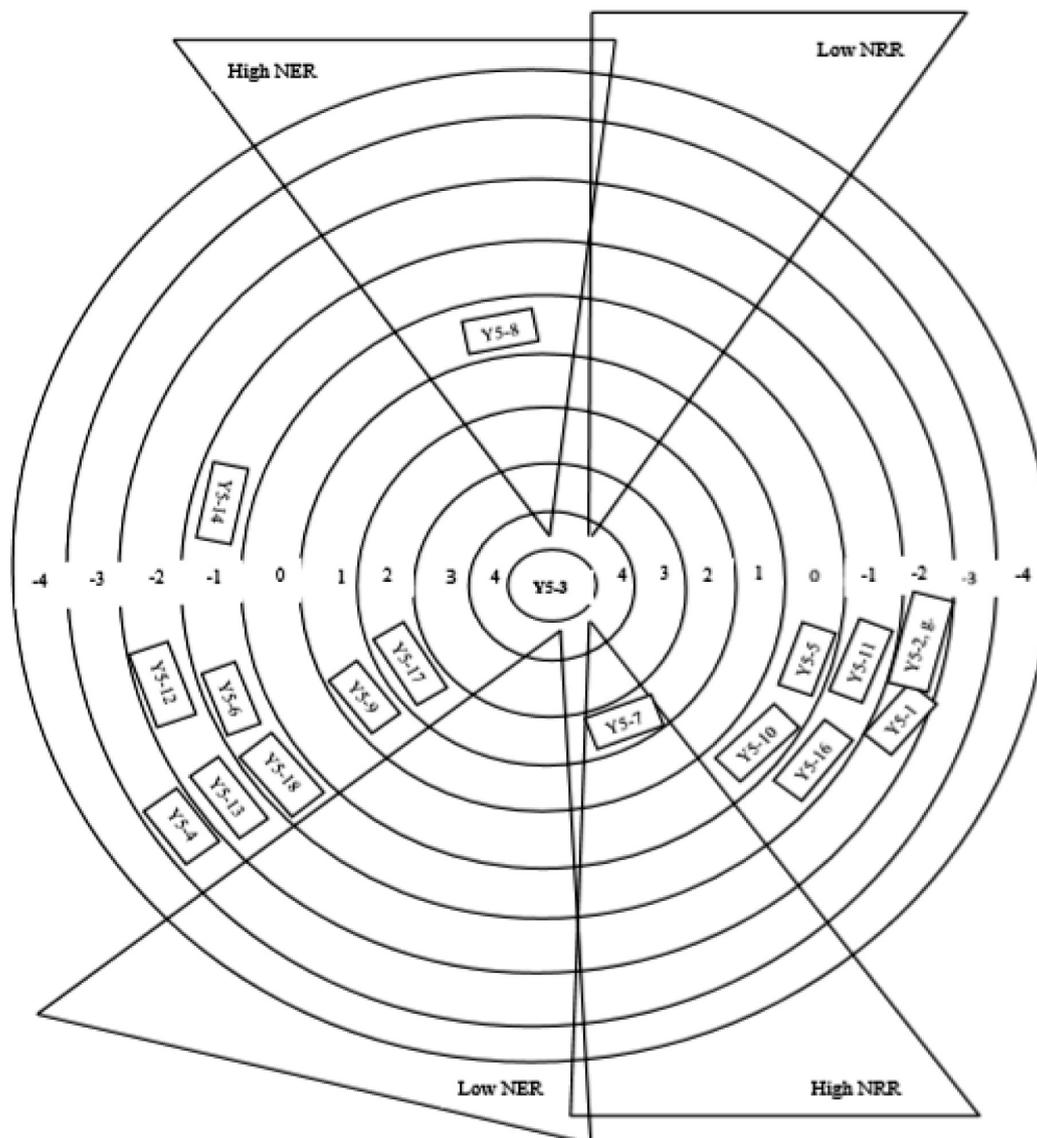


Рис. 2. Индивидуальная социометрическая репрезентация одаренного ученика Y5-3 во время совместной игры.

Y5-X — номер обычного одноклассника; Y5-X, g. — номер другого одаренного ученика; +4 — близкие отношения между одаренным учеником и одноклассником; 0 — отсутствие отношений между одаренным учеником и одноклассником; -4 — далекие отношения между одаренным учеником и одноклассником; HighNER — значительно высокое количество выборов, полученных от одноклассника; LowNER — значительно низкое количество выборов, полученных от одноклассника, HighNRR — значительно высокое количество не выборов, полученных от одноклассника; LowNRR — значительно низкое количество не выборов, полученных от одноклассника

Паттерн 1, демонстрирующий наличие социального (ой) соответствия (согласованности) у одаренного ребенка (FCA) при взаимодействии с одноклассником (CSI) во время выполнения задания (одноклассник инициирует взаимодействие с одаренным ребенком и последний отвечает ему на это взаимодействие) (табл. 2), не был зафиксирован у ученика Y3-6, хотя он стал самым популярным в рейтинге в рамках выполнения совместного задания и устанавливает очень близкие и близкие отношения со сверстниками.

На результаты поведенческих паттернов может влиять сам формат урока, когда, к примеру, ученики сосредоточены на индивидуальном задании и не взаи-

модействуют друг с другом. Паттерн 3, демонстрирующий наличие социального (ой) соответствия (согласованности) у одаренного ребенка (FCA) при взаимодействии с группой одноклассников (CCI) во время выполнения задания (одноклассники инициирует взаимодействие с одаренным ребенком и последний отвечает им на это взаимодействие) (табл. 3), был обнаружен только у трех учеников из восьми.

Заключение

Анализ зарубежных исследований, посвященных проблеме социального взаимодействия одаренных

Таблица 1

Поведенческий паттерн 1, демонстрирующий наличие социальной эффективности

Поведенческий паттерн 1 (FCSI-CA)					
Участник	Chi square	Degrees of freedom	p	Adjusted residual	Yule's Q
3-й класс					
Y3-1	11,59	df=1	p=<,01	3,40	0,61
Y3-6	43,99	df=1	p=<,01	6,63	0,93
Y3-13	48,22	df=1	p=<,01	6,94	0,88
Y3-14	19,82	df=1	p=<,01	4,45	0,88
Y3-15	-	-	-	-	-
4-й класс					
Y4-3	63,47	df=1	p=<,01	7,97	0,98
5-й класс					
Y5-2	83,67	df=1	p=<,01	9,15	0,79
Y5-3	42,79	df=1	p=<,01	4,82	0,92

Таблица 2

Поведенческий паттерн 1, демонстрирующий наличие социального (ой) соответствия (согласованности)

Поведенческий паттерн 1 (CSI-FCA)					
Участник	Chi square	Degree of freedom	p	Adjusted residual	Yules Q
3-й класс					
Y3-1	46,57	df=2	p=<,01	4,78	0,86
Y3-6	-	-	-	-	-
Y3-13	46,47	df=2	p=<,01	6,05	0,83
Y3-14	43,58	df=1	p=<,01	6,60	1,00
Y3-15	30,40	df=1	p=<,01	5,51	0,85
4-й класс					
Y4-3	-	-	-	-	-
5-й класс					
Y5-2	102,32	df=1	p=<,01	10,12	0,94
Y5-3	-	-	-	-	-

Таблица 3

Поведенческий паттерн 3, демонстрирующий наличие социального (ой) соответствия (согласованности)

Поведенческий паттерн 3 (CCI-FCA)					
Участник	Chi square	Degree of freedom	p	Adjusted residual	Yules Q
3-й класс					
Y3-1	46,57	df=2	p=<,01	4,78	0,86
Y3-6	-	-	-	-	-
Y3-13	46,47	df=2	p=<,01	2,95	0,72
Y3-14	-	-	-	-	-
Y3-15	-	-	-	-	-
4-й класс					
Y4-3	41,47	df=1	p=<,01	6,44	1
5-й класс					
Y5-2	-	-	-	-	-
Y5-3	-	-	-	-	-

детей в условиях как гетерогенной, так и гомогенной образовательной среды, позволил сформулировать ряд выводов.

1. На социальный статус одаренного ребенка могут влиять разные факторы, как внешние — сверстники,

родители, учителя, так и внутренние, например, самооценка ребенка.

2. Окружающая среда имеет свои преимущества и недостатки. Обучение в гомогенном классе может благоприятно способствовать развитию в академическом

контексте. Гетерогенная среда может помочь формированию хороших взаимоотношений в социальном контексте, но не всегда обеспечивает достаточным сложным и интересным академическим материалом.

3. Совместное изучение социальных взаимодействий одаренных детей путем социометрического и поведенческого анализа позволяет выявить социально отчужденных детей, а также тех, которые демонстрируют паттерны, говорящие об отсутствии социальной эффективности и социального (ой) соответствия (согласованности).

4. Полученные данные могут служить основой для определенных педагогических и психологических вмешательств.

Результаты проведенного пилотного исследования позволяют сделать ряд следующих выводов.

1. Одаренные дети способны быть как наиболее популярными, так и наиболее отчужденными среди одноклассников. Они также могут иметь статус обычного ученика, оставаясь в середине рейтингового списка.

2. Одаренные дети могут устанавливать как очень близкие и близкие, так и далекие отношения со своими одноклассниками. В 3-м классе одаренные дети чаще устанавливали близкие отношения между собой, чем одаренные дети в 4-м и 5-м классах.

3. В рамках поведенческого анализа одаренные дети продемонстрировали паттерны, свидетельствующие о

наличии социальной эффективности и социального (ой) соответствия (согласованности). Тем не менее, их наличие неоднородно, если рассматривать участников индивидуально.

Для более ясной и полной картины состояния одаренного ребенка и его способностей к социальному взаимодействию результаты исследования необходимо сопоставлять между собой. Изучение следует дополнить опросниками, позволяющими определить уровень самооценки, мотивации и тревоги. Необходимо уделить внимание анализу семейных взаимоотношений, ценностей, способов взаимодействия и т. п.

Адаптация одаренного ребенка к коллективу, его социальные способности во многом зависят от ситуации в семье и психологического состояния ребенка в ней.

Излишняя требовательность и завышенные ожидания родителей, продиктованные, например, некомпетентностью в вопросе одаренности, могут развить в ребенке неуверенность в себе и своих силах, особенно если таким ожиданиям он соответствовать не может.

Изучение влияния родительского перфекционизма на самооценку и психическое состояние одаренного ребенка, его способность выстраивать успешное взаимодействие с другими взрослыми и сверстниками является актуальной задачей для дальнейшего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Adams-Byers J., Whitsell S.S., Moon S.M.* Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping // *Gifted Child Quarterly*. 2004. Vol. 48. № 1. P. 7—20. URL: doi: 10.1177/001698620404800102
2. *Asher S.R., McDonald K.L.* The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity [Электронный ресурс] // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 232—242. URL: https://www.researchgate.net/profile/Kristina_McDonald/publication/232523645_The_behavioral_basis_of_acceptance_rejection_and_perceived_popularity/links/0a85e534fdff69e6b0000000.pdf (дата обращения: 02.05.2018).
3. *Bain S.K., Bell S.M.* Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers // *Gifted Child Quarterly*. 2004. Vol. 48. № 3. P. 167—178. doi:10.1177/001698620404800302
4. *Cadenas M., Borges A.* The assessment of change in social interaction through observation // *Acción Psicológica*. 2017. Vol. 14. № 1. P. 121—136. doi:10.5944/ap.14.1.16224
5. *Cillessen A.H.N.* Sociometric methods // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 82—100.
6. *Coleman L.G.* The power of specialized educational environments in the development of giftedness: the need for research on social context // *Journal for the Education of the Gifted*. 2014. Vol. 37. № 1. P. 70—80. doi: 10.1177/001698629503900307
7. *Davis G.A., Rimm S.B., Siegle D.* Education of the gifted and talented. Essex (UK): Pearson, 2014. 576 p.
8. *Eide H., Quera V., Finset A.* Exploring rare patient behavior with sequential analysis: an illustration // *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*. 2003. Vol. 12. № 2. P. 109—114. doi:10.1017/S1121189X00006175
9. *Fabes R.A., Martin C.L., Hanish L.D.* Children's behaviors and interactions with peers // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 45—62.
10. *Hartup W.W.* Critical issues and theoretical viewpoints // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 3—20.
11. *Ladd G.W.* Trends, travails, and turning points in early research on children's peer relationships: legacies and lessons for our time? // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 20—45.
12. *Lee S-Y., Olszewski-Kubilius P., Thomson D.T.* Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships // *Gifted Child Quarterly*. 2012. Vol. 56. № 2. P. 90—104. doi:10.1177/0016986212442568

13. Lince: multiplatform sport analysis software / B. Gabín [et al.] // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 46. P. 4692—4694. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.320
14. *Lubinski D.* From Terman to Today: A Century of Findings on Intellectual Precocity // *Review of Educational Research*. 2016. Vol. 86. № 4. P. 900—944. doi:10.3102/0034654316675476
15. *Neihart M.* Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents // *RoeperReview*. 2006. Vol. 28. № 4. P. 196—202. doi:10.1080/02783190609554364
16. *Newcomb A.F., Bukowski M., Pattee L.* Children's peer relations: A metaanalytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status // *Psychological Bulletin*. 1993. Vol. 113. № 1. P. 99—128.
17. *Robinson N.M.* The social world of gifted children and youth [Электронный ресурс] // *Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research, and best practices* / Ed. S.I. Pfeiffer. NY: Springer, 2008. P. 33—51. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-0-387-74401-8.pdf> (дата обращения: 02.05.2018).
18. *Rodriguez A., Morera D.* La representación sociométrica individual // *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones* / Eds. A. Rodriguez, D. Morera. Madrid: Pirámide, 2001. 178 p.
19. *Rodriguez Naveiras E.* Profundo: Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades: Tesis Doctoral. La Laguna, 2011. 439 p.
20. *Rose-Krasnor L., Denham S.* Social-emotional competence in early childhood // *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, W.M. Bukowski, B. Laursen. NY: Guilford Press, 2009. P. 162—179.
21. *Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B.* Social, emotional, and personality development in context. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009. 672 p.
22. *Rubin K.H., Bukowski W., Parker J.* Peer interactions, relationships, and groups // *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development* / Ed. N. Eisenberg. NY: Wiley, 2006. P. 571—645.
23. *Santoyo V.C.* Behavioral assessment of social interactions in natural settings // *European Journal of Psychological Assessment*. 1996. Vol. 12. № 2. P. 124—131. doi:10.1027/1015-5759.12.2.124
24. *Silverman L.K.* Asynchronous development // *The social and emotional development of gifted children: what do we know?* / Eds. M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. Waco, TX: Prufrock Press, 2002. P. 31—39.
25. *Silverman L.K.* Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth [Электронный ресурс] // *Roeper Review*. 1990. Vol. 12. № 3. P. 171—179. URL: <http://www.positivedisintegration.com/Silverman1990.pdf> (дата обращения: 02.05.2018).
26. *Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C.* Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science // *Psychological Science in the Public Interest*. 2011. Vol. 12. № 1. P. 3—54. doi:10.1177/1529100611418056
27. The R Project for Statistical Computing [Электронный ресурс]. URL: <http://www.R-project.org> (дата обращения: 02.05.2018).
28. *Vialle W., Heaven P.C.L., Ciarrochi J.* The relationship between self-esteem and academic achievement in high ability students: Evidence from the Wollongong Youth Study [Электронный ресурс] // *Australasian Journal of Gifted Education*. 2005. Vol. 14. № 2. P. 39—45. URL: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2641&context=hbspapers> (дата обращения: 02.05.2018).
29. *Wentzel K.R.* Peers and academic functioning at school // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 531—548.

Social Interactions of Gifted Children in Homogeneous and Heterogeneous Environments

Donii E.I.,

postgraduate student, chair of developmental psychology named after L.F. Obukhova, faculty of psychology in education,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
kido06_86@mail.ru

The question of social interaction of gifted children with their peers leads to a number of disputes among specialists in giftedness. It is known that such an interaction has a beneficial impact on the intellectual development and social growth, supports developing a various set of social skills and abilities. Generally, gifted children build good relations with their peers, especially in elementary school. At the same time, gifted children can feel neglected and not needed, have difficulties when establishing and monitoring the relations with their peers. Educational environment (homogeneous and heterogeneous) plays its role in educating gifted children and has both advantages and disadvantages. Understanding the nature of social interaction helps developing necessary interventions with the purpose to make a gifted child adapted. The goal of the paper is the analysis of foreign research of social status, educational environment and social interaction of gifted children with their peers; representation of the results of empirical research of social status and social interaction of gifted children working and playing together which was carried out by the author in Holland with the help of sociometric and behavior tools (Instrument Observational Protocol for Interactions within the Classroom (OPINTEC-v.5)). It is found out that in spite of the fact, one of eight participants was the most rejected among peers, five participants became popular among peers. When working and playing together, the gifted children chose gifted and non-gifted children for interaction and established close interactions with them. When working together, the gifted children interacted more with popular peers and peers of neutral social status, when playing together — with peers of neutral social status. With reference to social interaction of gifted children with peers, only those patterns were found out that demonstrated social effectiveness and social correspondence.

Keywords: social status, homogeneous and heterogeneous environment, social interaction, social effectiveness, social correspondence.

REFERENCES

1. Adams-Byers J., Whitsell S.S., Moon S.M. Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 2004, vol. 48, no. 1, pp. 7—20. doi:10.1177/001698620404800102.
2. Asher S.R., McDonald K.L. The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity [Elektronnyi resurs]. In Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009, pp. 232—242. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Kristina_McDonald/publication/232523645_The_behavioral_basis_of_acceptance_rejection_and_perceived_popularity/links/0a85e534fdff69e6b0000000.pdf (Accessed 02.05.2018).
3. Bain S.K., Bell S.M. Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 2004, vol. 48, no. 3, pp. 167—178. doi:10.1177/001698620404800302
4. Cadenas M., Borges A. The assessment of change in social interaction through observation. *Acción Psicológica*, 2017, vol. 14, no. 1, pp. 121—136. doi:10.5944/ap.14.1.16224
5. Cillessen A.H.N. Sociometric methods. In Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009, pp. 82—100.
6. Coleman L.G. The power of specialized educational environments in the development of giftedness: the need for research on social context [Elektronnyi resurs]. *Journal for the Education of the Gifted*, 2014, vol. 37, no. 1, pp. 70—80. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001698629503900307> (Accessed 02.05.2018).
7. Davis G.A., Rimm S.B., Siegle D. Education of the gifted and talented. Essex (UK): Pearson, 2014. 576 p.
8. Eide H., Quera V., Finset A. Exploring rare patient behavior with sequential analysis: an illustration. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 2003, vol. 12, no. 2, pp. 109—114. doi:10.1017/S1121189X00006175
9. Fabes R.A., Martin C.L., Hanish L.D. Children's behaviors and interactions with peers. In Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009, pp. 45—62.
10. Hartup W.W. Critical issues and theoretical viewpoints. In Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009, pp. 3—20.
11. Ladd G.W. Trends, travails, and turning points in early research on children's peer relationships: legacies and lessons for our time? In Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009, pp. 20—45.

12. Lee S-Y., Olszewski-Kubilius P., Thomson D.T. Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 2012, vol. 56, no. 2, pp. 90—104. doi:10.1177/0016986212442568
13. Gabin B. et al. Lince: multiplatform sport analysis software. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 46, pp. 4692—4694. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.320
14. Lubinski D. From Terman to Today: A Century of Findings on Intellectual Precocity. *Review of Educational Research*, 2016, vol. 86, no. 4, pp. 900—944. doi:10.3102/0034654316675476
15. Neihart M. Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roeper Review*, 2006, vol. 28, no. 4, pp. 196—202. doi:10.1080/02783190609554364
16. Newcomb A.F., Bukowski M., Pattee L. Children's peer relations: A metaanalytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 1993, vol. 113, no. 1, pp. 99—128.
17. Robinson N.M. The social world of gifted children and youth [Elektronnyi resurs]. In Pfeiffer S.I. (eds.) *Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research, and best practices*. NY: Springer, 2008. P. 33—51. Available at: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-0-387-74401-8.pdf> (Accessed 02.05.2018).
18. Rodríguez A., Morera D. La representación sociométrica individual. In Rodríguez A., Morera D. (eds.) *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid: Pirámide, 2001. 178 p.
19. Rodríguez Naveiras E. Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades. Tesis Doctoral. La Laguna, 2011. 439 p.
20. Rose-Krasnor L., Denham S. Social-emotional competence in early childhood. In Rubin K.H., Bukowski W.M., Laursen B. (eds.) *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: Guilford Press, 2009, pp. 162—179.
21. Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. Social, emotional, and personality development in context. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009. 672 p.
22. Rubin K.H., Bukowski W., Parker J. Peer interactions, relationships, and groups. In Eisenberg N. (eds.) *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development*. NY: Wiley, 2006, pp. 571—645.
23. Santoyo V.C. Behavioral assessment of social interactions in natural settings. *European Journal of Psychological Assessment*, 1996, vol. 12, no. 2, pp. 124—131. doi:10.1027/1015-5759.12.2.124
24. Silverman L.K. Asynchronous development. In Neihart M., Reis S.M., Robinson N.M., Moon S.M. (eds.) *The social and emotional development of gifted children: what do we know?*. Waco, TX: Prufrock Press, 2002, pp. 31—39.
25. Silverman L.K. Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth [Elektronnyi resurs]. *Roeper Review*, 1990, vol. 12, no. 3, pp. 171—179. Available at: <http://www.positivedisintegration.com/Silverman1990.pdf> (Accessed 02.05.2018).
26. Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 2011, vol. 12, no. 1, pp. 3—54. doi:10.1177/1529100611418056
27. The R Project for Statistical Computing [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://www.R-project.org> (Accessed 02.05.2018).
28. Vialle W., Heaven P.C.L., Ciarrochi J. The relationship between self-esteem and academic achievement in high ability students: Evidence from the Wollongong Youth Study [Elektronnyi resurs]. *Australasian Journal of Gifted Education*, 2005, vol. 14, no. 2, pp. 39—45. Available at: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2641&context=hbspapers> (Accessed 02.05.2018).
29. Wentzel K.R. Peers and academic functioning at school. In Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009, pp. 531—548.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Оценка эффективности программы развития эмоциональных способностей у школьников старших классов

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

Лаптева Е.М.,

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

Овсянникова В.В.,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
v.ovsyannikova@gmail.com

В статье представлены результаты экспериментального исследования по апробации и оценке эффективности программы развития эмоциональных способностей у школьников. Набор специально разработанных в рамках программы технологий включался в содержание уроков по гуманитарным предметам. Технологии направлены на расширение у учащихся словаря эмоциональных терминов, улучшение навыков описания, понимания эмоционального опыта. До и после прохождения программы у школьников измерялись общий и эмоциональный интеллект, креативность, эмоциональная креативность, социометрия. Выборку составили 305 школьников 8—10 классов — 161 человек в экспериментальной группе, 144 — в контрольной. Результаты показали, что гипотеза исследования не подтвердилась. Экспериментальное воздействие привело к одному значимому сдвигу в показателях — по тесту Эмоциональные последствия. Исследование выявило, что разработанные техники развития эмоциональных способностей имеют ограниченный спектр применения — их эффекты связаны с повышением вербальной беглости при генерировании идей относительно ситуаций, имеющих эмоциональное содержание.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная креативность, программа развития способностей.

Для цитаты:

Валуева Е.А., Лаптева Е.М., Овсянникова В.В. Оценка эффективности программы развития эмоциональных способностей у школьников старших классов [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 70—79. doi:10.17759/jmfp.2018070207

For citation:

Valueva E.A., Lapteva E.M., Ovsyannikova V.V. Evaluation of the effectiveness of the program for the development of emotional abilities of high school students [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 70—79. doi: 10.17759/jmfp.2018070207 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Введение

С момента появления конструкта «эмоциональный интеллект» как предмета научных исследований были предприняты многочисленные попытки его применения на практике, в том числе в виде разработки программ развития этой способности у детей и взрослых. В настоящее время исследователи в области психологии образования отмечают, что помимо традиционных предметов школьной программы современным уча-

щимся необходимо «эмоциональное обучение». В широком смысле это специальным образом организованный процесс, который помогает учащимся развивать важные для жизни способности и навыки, включающие понимание своих эмоций и эмоций других людей, умение справляться со стрессами, связанными со школьной коммуникацией, установление надежных отношений с другими людьми, умение использовать свой опыт (в том числе эмоциональный) при принятии решений и пр. [24].

В зарубежной образовательной практике программы развития эмоциональных способностей преимущественно основываются на двух концептуальных моделях: модели эмоционального интеллекта как способности П. Сэловея и Д. Мэйера и смешанные модели. В последнем случае широко используется модель эмоционального интеллекта (далее ЭИ) Р. Бар-Она.

П. Сэловей и Д. Мэйер определяют ЭИ как набор когнитивных способностей, к которым относятся способности понимания и управления своими эмоциями и эмоциями других людей, а также способность использовать эмоции в процессах мышления и деятельности [23]. Р. Бар-Он относит к эмоциональному интеллекту набор некогнитивных компетенций и навыков, которые определяют успешное совладание человека с требованиями среды и различными стрессорами. Модель включает пять аспектов эмоционального интеллекта: внутриличностные навыки, межличностные навыки, управление эмоциями, общее настроение, адаптируемость [14].

Центральным компонентом программ развития эмоционального интеллекта является развитие «эмоционального» словаря — ознакомление учащихся с категориями, с помощью которых можно описывать различные состояния, как свои, так и других людей. Важность обогащения связанного с эмоциями лексикона отмечают разные авторы, работающие в этой области. Как правило, речь идет о формировании навыка обращения с понятийным аппаратом у детей раннего возраста [17; 20]. Модели, направленные на развитие эмоциональных, социальных способностей у подростков и взрослых, также включают развитие словаря эмоций как важный базовый этап практической работы [15; 16].

Применительно к программам развития эмоциональных способностей в рамках школьного обучения наиболее систематизирована модель ЭИ, которая использовалась при разработке специальной учебной программы RULER [22].

Эта программа обучает распознавать эмоции — свои и других людей, понимать причины и следствия эмоций, обозначать эмоции, выражать эмоции социально приемлемым способом, регулировать эмоции. В исследовании М.А. Брекетта с соавторами [18] проведен анализ влияния 30-недельного курса в рамках программы RULER на школьную успеваемость и социально-эмоциональные способности учеников 5—6 классов (всего 273 человека). Показано, что школьники, которые проходили этот курс, имели более высокие итоговые оценки по общеобразовательным предметам, а также более высокие показатели социально-эмоциональных способностей, важных для успешного обучения и коммуникации (например, лидерство).

Как отмечалось выше, для развития эмоциональных способностей школьников довольно широко применяется модель эмоционального интеллекта Р. Бар-Она. В недавнем исследовании П. Вигуер с соавторами реализовали двухлетнюю программу развития эмоциональных навыков на основе этой модели [26]. Авторы

использовали квазиэкспериментальный дизайн с четырьмя замерами эмоционального интеллекта у 182 школьников. Программа сфокусирована на передаче детям знаний об эмоциях и на обучении применению эмоциональных навыков в повседневной жизни. Этот тренинг направлен на развитие всех четырех аспектов эмоционального интеллекта, описанных в модели. Например, для развития внутриличностных навыков учащихся обучали осознанию своих эмоций, пониманию эмоций других людей, адекватному выражению эмоций. Для успешного усвоения этой информации ведущие тренинга применяли разнообразные методы активного обучения, такие как групповая дискуссия, рассказывание историй, драма, театр, релаксация, активное слушание, мозговой штурм и др.

П. Вигуер с коллегами сообщают, что проведенная ими программа развития эмоционального интеллекта у школьников достаточно эффективна. Авторы отмечают, что в конце первого года тренинга улучшились показатели по четырем аспектам эмоционального интеллекта из пяти, описанных в модели Бар-Она. Так, возросли внутри- и межличностные навыки, навыки управления эмоциями, а также улучшилось общее настроение. Уровень способности к адаптации возрос к концу второго года обучения в рамках программы. У контрольной группы значимых изменений в уровне эмоционального интеллекта не произошло. Подчеркивается, что второй год тренинга имеет большое значение для поддержания и развития положительной динамики всех указанных аспектов эмоционального интеллекта. Полученные результаты согласуются с данными ряда других исследований (например: Freedman, 2003).

На сегодняшний день нет обобщенных данных, которые иллюстрировали бы степень эффективности программ развития эмоциональных способностей у школьников. Данные недавнего метаанализа по оценке программ развития эмоционального интеллекта у взрослых людей показали умеренный положительный эффект тренинга; в выборку вошли исследования с участием студентов, менеджеров, медработников, сотрудников полиции [21].

Цель нашего исследования — разработка и апробация программы развития эмоциональных способностей у школьников старших классов.

В статье описаны результаты эмпирического исследования, посвященного изучению эффективности предлагаемой программы развития, внедренной в преподавание предметов гуманитарного цикла. Исследование проведено на базе московских школ Северного административного округа и состоит из двух частей — экспериментальное воздействие и диагностические процедуры, позволяющие оценить эффективность предложенных методов.

Основная **гипотеза** исследования заключалась в том, что учащиеся экспериментальной группы улучшат показатели по тестам социально-эмоциональных способностей в результате участия в программе.

Методы

Экспериментальное воздействие

Основой экспериментального воздействия стали разработанные нами техники, направленные на целенаправленное формирование эмоциональных способностей на материале школьной программы по предметам гуманитарного цикла.

Данные техники представляют собой небольшие упражнения на основе материала основной школьной программы по литературе, истории, обществознанию, иностранному языку. Они не привязаны к определенным частям школьной программы, а сделаны так, чтобы учитель мог адаптировать их применительно к собственному предметному материалу.

Теоретическую основу нашей программы составили современные представления об эмоциональном интеллекте [11], а также представления Л.С. Выготского о знаковых средствах как основе произвольного управления натуральными психическими функциями [4] и идея П.Я. Гальперина об освоении знаковых средств в совместной деятельности с педагогом [5].

Знаковыми средствами в данном случае выступают понятийный аппарат для описания эмоциональной сферы, способы выделения лично значимой информации и работы с ней, схемы для анализа эмоционального состояния.

Предполагаемый результат развития эмоциональных способностей с использованием разработанных технологий — умение воспринимать, анализировать и адекватно использовать лично значимую информацию, а именно:

- 1) умение распознавать эмоциональное состояние другого человека по мимическим и пантомимическим характеристикам, интонациям и пр.
- 2) умение различать нюансы эмоциональных состояний;
- 3) способность к анализу эмоционального состояния (как собственного, так и другого человека);
- 4) формирование личностной позиции по отношению к жизненным обстоятельствам, умение действовать в ситуации с учетом лично значимой информации.

В соответствии с этими представлениями мы разработали четыре базовых технологии развития эмоциональных способностей в рамках преподавания предметов гуманитарного цикла в средней школе.

Ниже приведено краткое описание технологий, с подробными сведениями о них можно ознакомиться в статье С.С. Беловой и др. [10].

Визуализация эмоций. Работа проводится с изображениями лиц с различными эмоциями (есть специально подобранная электронная база фотографий). Классу предлагается персонаж в определенном жизненном контексте и набор фотографий. Требуется выбрать от противного — удалять фотографии, не соответствующие эмоциональному состоянию героя, аргументируя свой ответ. В результате должно остаться несколько

фотографий, наиболее точно, на взгляд учащихся, отражающих эмоциональное состояние героя. Такой отбор позволяет максимально дифференцированно подойти к обсуждению эмоционального состояния героя и его возможной лицевой экспрессии.

Эмоциональный словарь. Учащиеся под руководством учителя составляют словарь для описания эмоционально насыщенной ситуации. На первом этапе работы составляется список слов, характеризующих эмоциональное состояние героя. На втором этапе предлагается написать эссе с целостным описанием ситуации с использованием слов из составленного «эмоционального словаря», также возможны варианты дискуссии с акцентом на максимальное использование слов из списка. Таким образом, учащиеся активируют уже имеющийся имплицитный словарь «эмоциональных» слов, расширяют смысловое поле его применения, а также узнают и осваивают новые слова, учатся детально описывать эмоциональные состояния.

Полиэмоциональность. Учащимся предлагается описать эмоциональные состояния героя, используя различные основания для классификации эмоций, например исходя из интенсивности эмоционального состояния, его значимости для последующей жизни героя, модальности эмоции и т. д. На уроках иностранного языка основой структурирования выступают ассоциативные ряды, антонимичные и синонимичные ряды слов, описывающих эмоции.

Эмоциональное восприятие знания. Учащиеся рассматривают изучаемый материал с точки зрения его значимости в их собственной жизни. По итогам периода обучения им предлагается выделить материал, вызвавший у них наибольший эмоциональный отклик, и описать свои впечатления. Возможны разные формы дальнейшей работы с полученными текстами: в классе под руководством учителя составляется общий список моментов программы, оказавшихся наиболее значимыми, возможно их обсуждение в парах или в группах, написание сочинений и др.

Технологии передавались от разработчиков учителям гуманитарных дисциплин в виде лекций с обсуждением и дополнительными методическими материалами — базой фотографий, эмоциональным словарем и т. д. На лекциях разработчики делали акцент на творческом применении технологий, модификациях под особенности предмета и уровень учащихся, комбинировании друг с другом. Материал был рассчитан на восемь занятий.

Диагностические методики

Все испытуемые выполняли батарею тестов, в состав которой входили, во-первых, методики для диагностики общих когнитивных способностей и, во-вторых, методики для диагностики социально-эмоциональных способностей.

Измерение общих когнитивных способностей проводилось один раз в первой половине учебного года (октябрь—ноябрь). Количественная оценка социаль-

но-эмоциональных способностей проводилась дважды — в начале учебного года (сентябрь—октябрь) и в конце (апрель—май).

Ниже приведен перечень использованных методик и их краткое описание [более подробную информацию о методиках и их психометрических свойствах см.: 3].

Методики диагностики общих когнитивных способностей

1. Тест Дж. Равена [8] — тест для диагностики общего интеллекта (36 заданий). Задания представляют собой матрицы 3x3, в которых пропущен один элемент. Необходимо выявить логическую последовательность элементов и выбрать среди предложенных вариантов ответа правильный. Итоговый показатель — сумма правильно решенных задач.

2. Тест отдаленных ассоциаций С. Медника [2] — тест на вербальную креативность (25 заданий). Задания представляют собой тройки слов, к которым необходимо подобрать еще одно слово так, чтобы оно сочеталось с каждым из трех предложенных слов. Итоговый показатель — сумма правильно решенных задач.

3. Рисуночный тест креативного мышления К. Урбана [25] — тест на невербальную креативность. Необходимо закончить рисунок, на котором изображен ряд элементов, заключенных в большую рамку. Рисунки оцениваются экспертами на основе специальной системы оценок творческого продукта.

4. Тест «Последствия». Дивергентный тест для диагностики вербальной креативности, разработанный на основе теста «Последствия» Е.П. Торранса. Испытуемому предлагаются четыре ситуации (например: «Какими были бы последствия, если бы все люди на земле стали легкими, как пушинки?»), задача — придумать как можно больше последствий, вытекающих из каждой ситуации. Итоговый показатель — общее количество предложенных вариантов ответа (беглость).

Методики диагностики социально-эмоциональных способностей

1. Тест практического интеллекта Ушакова—Ивановской [9]. Испытуемому предлагаются проблемные социальные ситуации и несколько вариантов их разрешения. Необходимо оценить предложенные варианты по шкале от 1 (очень плохой) до 7 (очень хороший). Итоговый балл — корреляция с экспертными оценками.

2. Видеотест Овсянниковой—Люсина [7] — тест на эмоциональный интеллект. Испытуемые просматривают короткие видеосюжеты и по ряду шкал оценивают эмоциональное состояние определенного персонажа. Итоговый балл — корреляция с экспертными оценками.

3. Социометрия (диагностика социального статуса). Школьникам предлагалось сделать выбор четырех человек из класса в пяти разных ситуациях (пойти в кино, сделать доклад, пригласить на день рождения и т. д.). Итоговый балл — суммарное количество выборов (взвешенная на количество человек в классе).

4. Тест «Эмоциональные последствия» [13] — дивергентный тест на эмоциональную креативность. По аналогии с тестом «Последствия» Е.П. Торранса необходимо придумать как можно больше последствий воображаемой ситуации, в которую вовлечены эмоции. Например: «Какими были бы последствия, если бы люди влюблялись каждый день в нового человека?» Итоговый показатель — общее количество предложенных вариантов ответа (беглость).

5. Тест «Неконгруэнтные эмоции» — дивергентный тест на эмоциональную креативность, предложенный Д.В. Ушаковым и О.Н. Ивановой. Испытуемому описывается определенная ситуация и эмоция, неконгруэнтная (несоответствующая) содержанию этой ситуации. Например: «Утром Вы выходите из дома и видите, что Ваша машина поцарапана. При этом Вы испытываете радость». Задача — придумать как можно больше объяснений, почему герой испытывает эту эмоцию. В каждом замере использовалось по две ситуации. Итоговый показатель — общее количество предложенных вариантов ответа (беглость).

6. Тест «Причины эмоций» — дивергентный тест на эмоциональную креативность. Испытуемому дается описание ситуации и предлагается придумать как можно больше причин, по которым герой может испытывать обозначенную в ситуации эмоцию. В каждом замере использовалось по две ситуации. Итоговый показатель — общее количество предложенных вариантов ответа (беглость).

7. Опросник «ЭМИн» [6] — опросник эмоционального интеллекта, выявляющий самооценку способности к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями. Итоговый показатель — общий балл по опроснику.

8. Опросник эмоциональной креативности Дж. Эверилла [1; 12] — опросник, измеряющий такие аспекты эмоциональной креативности, как готовность к переживанию новых эмоций, новизна (с точки зрения общественных норм) переживаемых эмоций, выражение индивидуальности в эмоциях. Итоговый показатель — общий балл по опроснику.

Тестовый и ретестовый замеры проводились с использованием одних и тех же методик, за исключением тестовых методик диагностики эмоциональной креативности (пп. 4—6). В последнем случае были разработаны идентичные по психометрическим свойствам параллельные версии.

Испытуемые

В эмпирическом исследовании в общей сложности приняли участие 305 учеников 8—10 классов семи московских школ, 146 мальчиков, 158 девочек. Средний возраст составил 14,8 лет ($SD=0,9$). В каждой школе, на усмотрение администрации и/или учителей, один из классов в параллели выбирался в качестве экспериментального, а другой — в качестве контрольного. Всего в экспериментальной группе были задействованы 161 учеников, в контрольной — 144 ученика.

Результаты

В табл. 1 приведены описательные статистики для всех методик в контрольной и экспериментальной группах, т. е. количество человек, имеющих валидные данные по соответствующим методикам, а также оценка значимости различий между двумя группами. Для тестов на социально-эмоциональные способности приведены данные первого этапа тестирования.

Из данных табл. 1 следует, что интеллектуальные показатели (тест Дж. Равена) контрольной и экспериментальной групп значимо не различались, в то время как показатели креативности (тест С. Медника, тест К. Урбана, тест «Последствия») оказались выше в экспериментальной группе.

Так как показатели по тесту К. Урбана и тесту «Последствия» продемонстрировали значимую корреляцию, они были объединены в одну переменную «Креативность» путем усреднения z-оценок по каждому показателю. Переменная «Креативность», а также показатели по тесту С. Медника использовались в дальнейшем анализе в качестве контрольных. Из всех социально-эмоциональных переменных значимые различия были обнаружены для двух показателей — Эмоциональные последствия и Неконгруэнтные эмоции. Для проверки основной гипотезы об эффективности программы развития эмоциональных способностей была проведена серия анализов ANCOVA с повторными измерениями, где в качестве зависимых переменных выступали социально-эмоциональные показатели, в качестве независимых — время измерения (тест/ретест) и группа (контрольная/экспериментальная), а в качестве ковариат — показатели по тесту С. Медника и по переменной «Креативность».

Эффективность экспериментального воздействия оценивалась исходя из оценки значимости взаимодей-

ствия факторов. Для всех переменных, за исключением теста «Эмоциональные последствия», значимого взаимодействия факторов «Время» и «Группа» обнаружено не было.

В случае теста «Эмоциональные последствия» взаимодействие факторов оказалось значимым ($F(1, 251) = 6,054$; $p = 0,015$). Парное сравнение показало, что контрольная и экспериментальная группы значимо не различались на первом этапе по показателям теста «Эмоциональные последствия» (при контроле результатов по тесту С. Медника и по переменной «Креативность» — $F(1, 255) = 0,137$; $p = 0,712$). При этом на втором этапе значимые различия были обнаружены ($F(1, 265) = 5,444$; $p = 0,020$ (рис. 1).

Обсуждение результатов

Результаты исследования показали, что в целом гипотеза нашего исследования не подтвердилась: по всем показателям, за исключением одного, не было обнаружено значимого сдвига в результате экспериментального воздействия. Независимые исследователи обучающих программ отмечают важность ряда аспектов программы тренинга для повышения ее эффективности. К ним относятся: наличие ясных теоретических оснований; введение объективных показателей оценки способностей, а не ограничение только субъективными оценками учителей/психологов; наличие контрольной группы; акцент на спектр эмоциональных способностей, а не на какую-то одну из них; проверка наличия долгосрочных эффектов тренинга [27].

В нашем исследовании мы попытались учесть перечисленные аспекты разработки программы, однако этого оказалось недостаточно.

Таблица 1

Описательные статистики диагностических переменных

№ п/п	Диагностические методики	Экспериментальная группа			Контрольная группа			<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>		
1	Тест Равена	17,32	7,09	122	17,65	6,60	112	-0,370 (232)	0,712
2	Тест Медника	13,49	6,60	144	10,74	5,98	133	3,622 (275)	0,000
3	Тест Урбана	24,93	9,00	148	19,81	9,99	133	4,520 (279)	0,000
5	Последствия	11,83	7,59	160	9,68	6,21	144	2,686 (302)	0,008
	<i>Креативность</i>	0,19	0,85	160	-0,23	0,78	144	4,516 (302)	0,000
6	Практический интеллект	0,34	0,17	112	0,34	0,21	92	0,078 (202)	0,938
7	Видеотест	0,59	0,16	142	0,56	0,18	132	1,662 (272)	0,098
8	Социометрия	0,04	0,03	161	0,04	0,03	144	0,926 (303)	0,355
9	Эмоциональные последствия	10,64	6,96	148	8,68	5,13	136	2,671 (282)	0,008
10	Неконгруэнтные эмоции	6,56	3,65	149	5,69	3,42	140	2,073 (287)	0,039
11	Причины эмоций	9,51	5,04	153	9,65	6,29	136	-0,217 (287)	0,829
12	ЭМИн	85,66	13,29	136	86,71	13,21	113	-0,620 (247)	0,536
13	Опросник Эверилла	102,12	16,55	139	99,57	18,98	124	1,164 (261)	0,246

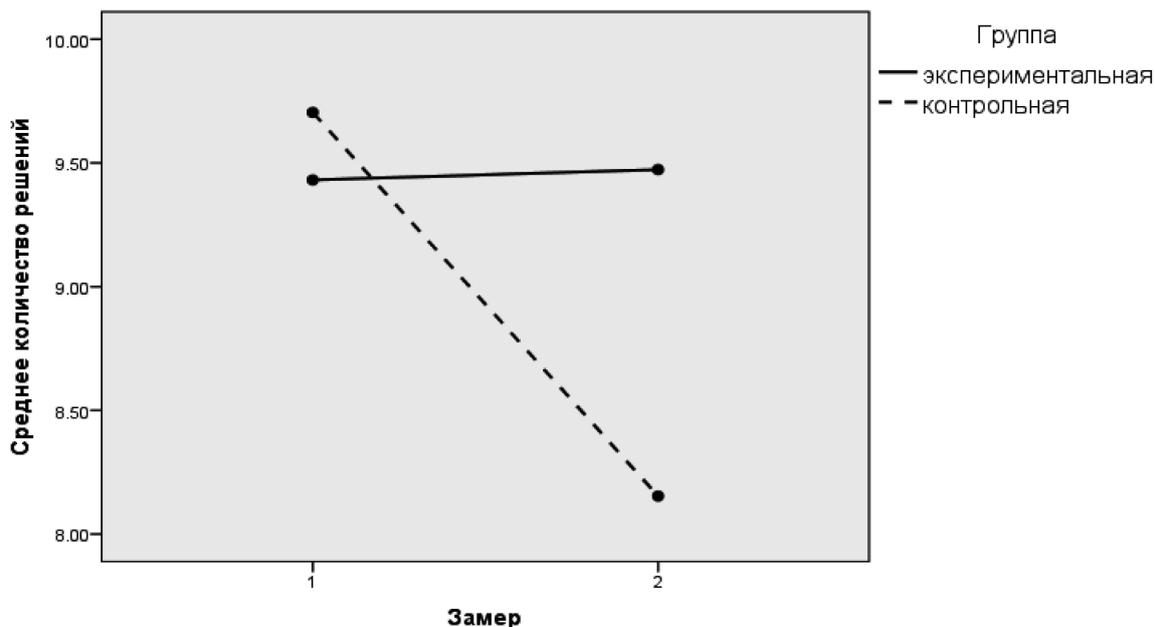


Рис. 1. Результаты ANCOVA с повторными измерениями для теста «Эмоциональные последствия»

Опыт реализации зарубежных и отечественных программ развития способностей также показывает, что для того, чтобы произошли существенные сдвиги в уровне самооценки эмоциональных способностей или в успешности решения задач на эмоциональный интеллект, требуется длительное обучающее воздействие.

Наша программа была рассчитана на восемь занятий, что, по всей видимости, недостаточно для получения желаемых эффектов. Вместе с тем, у нас отсутствовала возможность полного контроля того, как именно педагоги включали эмоционально-окрашенный обучающий материал в процесс обучения. Педагоги предоставляли планы занятий по каждой технологии для проверки, однако окончательная реализация не была доступна для контроля и зависела исключительно от личности педагога. Поэтому качество проводимых занятий могло ослабить эффект экспериментального воздействия.

Несмотря на общую негативную картину результатов, был получен ожидаемый эффект в показателях теста «Эмоциональные последствия».

Важно отметить, что эффект получен при контроле аналогичных заданий, не включающих эмоциональный компонент. Это свидетельствует в пользу того, что методические приемы, применяемые в рамках программы, способствовали развитию именно эмоционального компонента процесса познания учащихся. Тест «Эмоциональные последствия», в отличие от других тестов на эмоциональную креативность («Причины эмоций», «Неконгруэнтные эмоции»), предполагает более поверхностную, а не глубокую переработку информации.

По всей видимости, данный тест оказался наиболее чувствительным к развивающему воздействию.

Содержание программы направлено в основном на расширение эмоционального словаря, на развитие

вербализации при встрече с эмоциональным содержанием, на увеличение беглости извлечения эмоционально-релевантной информации.

По всей вероятности, количества занятий оказалось недостаточным для того, чтобы они повлияли на сложные когнитивные процессы, связанные с глубокой переработкой эмоциональной информации и отражающиеся в результатах по тестам социально-эмоциональных способностей (например, Видеотест, тест «Практический интеллект») и по тестам эмоциональной креативности, требующим построения сложных причинно-следственных связей («Причины эмоций», «Неконгруэнтные эмоции»).

Также не был затронут поведенческий уровень — результаты социометрии не показали значимых различий между контрольной и экспериментальной группами.

В связи с тем, что содержание развивающих техник было «спрятано» в предметное содержание уроков, сдвига в самооценке (опросники эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности) также не произошло. Таким образом, можно констатировать, что разработанные авторские техники развития эмоциональных способностей имеют ограниченный спектр применения — их эффекты связаны с повышением вербальной беглости при генерировании идей относительно ситуаций, имеющих эмоциональное содержание.

Выводы

Одним из преимуществ разработанной нами программы является ее включенность в цикл школьных предметов, позволяющая совместить усвоение знаний по гуманитарным дисциплинам с развитием личностных компетенций. Результаты проведенного исследо-

вания продемонстрировали, что разработанные технологии затрагивают лишь поверхностные уровни переработки эмоциональной информации, расширяя эмоциональный словарь и повышая вербальную продуктивность в эмоциональной сфере.

Результаты, представленные в данной статье, позволяют в дальнейшем сформулировать ряд реко-

мендаций по использованию и развитию предложенной программы. Вместе с тем для дальнейшей работы необходимо расширить временной диапазон программы, увеличить количество занятий, разработать дополнительные техники, которые затрагивали бы более глубокие уровни переработки эмоциональной информации.

Финансирование

Работа Е.А. Валуевой и Е.М. Лаптевой выполнена в рамках государственного задания ФАНО № 0159-2018-0004 «Когнитивные механизмы, эмоционально-личностные и социальные результаты творчества». Работа В.В. Овсянниковой выполнена в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2018 г.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валуева Е.А. Диагностика эмоциональной креативности: адаптация опросника Дж. Эверилла // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 216—227.
2. Валуева Е.А., Белова С.С. Диагностика творческих способностей: методы, проблемы, перспективы // Творчество: от биологических предпосылок к культурным феноменам / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2011. С. 625—647.
3. Валуева Е.А., Ушаков Д.В. Эмпирическая верификация модели соотношения предметных и эмоциональных способностей [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 2. С. 103—114. URL: <https://psy-journal.hse.ru/data/2011/04/21/1210920850/103-114.pdf> (дата обращения: 28.05.2018).
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. М.: Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
6. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 264—278.
7. Люсин Д.В., Овсянникова В.В. Новые методики измерения эмоционального интеллекта // Юбилейная конференция 125 лет Московскому психологическому обществу: Тезисы докладов. Москва, 26—28 марта 2010 г. М., 2010. С. 12—13.
8. Равен Д.К. Продвинутое прогрессивные матрицы Равена. М.: Когито-Центр, 2002. 72 с.
9. Ушаков Д.В., Ивановская А.Е. Практический интеллект и адаптация к среде у школьников // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 161—175.
10. Формирование социально-личностной компетентности в образовании / С.С. Белова [и др.] // Психологические проблемы современного российского общества / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 315—337.
11. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике [Электронный ресурс] / Р.Д. Робертс [и др.] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3—26. URL: <https://psy-journal.hse.ru/data/2011/04/28/1210633238/3-26.pdf> (дата обращения: 28.05.2018).
12. Averill J.R. Individual Differences in Emotional Creativity: Structure and Correlates // Journal of Personality. 1999. Vol. 67. № 2. P. 331—371. doi:10.1111/1467-6494.00058
13. Averill J.R., Thomas-Knowles C. Emotional Creativity // International review of studies on emotion / T. Strongman (Ed.). London: Wiley, 1991. P. 269—299.
14. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) [Электронный ресурс] // Psicothema. 2006. Vol. 18. № 1. P. 13—25. URL: <http://www.redalyc.org/html/727/72709503/> (дата обращения: 28.05.2018).
15. Brackett M.A., Rivers S.E. Transforming students' lives with social and emotional learning // International Handbook of Emotions in Education / Eds. R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia. New York, NY: Routledge, 2014. P. 368—388.
16. Creating emotionally intelligent schools with RULER / L. Nathanson [et al.] // Emotion Review. SAGE Publications Sage UK: London, England. 2016. Vol. 8. № 4. P. 305—310. doi:10.1177/1754073916650495
17. Darling-Churchill K.E., Lippman L. Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement // Journal of Applied Developmental Psychology. 2016. Vol. 45. P. 1—7. doi:10.1016/j.appdev.2016.02.002
18. Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum / M.A. Brackett [et al.] // Learning and Individual Differences. 2012. Vol. 22. № 2. P. 218—224. doi:10.1016/j.lindif.2010.10.002
19. Freedman J. Key Lessons from 35 Years of Social-Emotional Education: How Self-Science Builds Self-Awareness, Positive Relationships, and Healthy Decision-Making // Perspectives in Education. Faculty of Education, University of Witwatersrand. 2003. Vol. 21. № 4. P. 69—80.

20. Joseph G.E., Strain P.S. Enhancing emotional vocabulary in young children // *Young Exceptional Children*. 2003. Vol. 6. № 4. P. 18—26. doi:10.1177/109625060300600403
21. Mattingly V., Kraiger K. Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation // *Human Resource Management Review*. 2018. 16 p. doi:10.1016/j.hrmmr.2018.03.002
22. Maurer M., Brackett M.A. Emotional literacy in the middle school: A 6-step program to promote social, emotional, & academic learning. Port Chester, NY: National Professional Resources, 2004. 229 p.
23. Salovey P., Mayer J.D. Emotional Intelligence // *Imagination, Cognition and Personality*. SAGE PublicationsSage CA: Los Angeles, CA. 1990. Vol. 9. № 3. P. 185—211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
24. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions / J.A. Durlak [et al.] // *Child Development*. 2011. Vol. 82. № 1. P. 405—432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
25. Urban K.K. Assessing creativity: The Test for Creative Thinking — Drawing Production (TCT-DP) [Электронный ресурс] // *International Education Journal*. 2005. Vol. 6. № 3. P. 272—280. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854980.pdf> (дата обращения: 28.05.2018).
26. Viquer P., Cantero M.J., Bañuls R. Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents // *Personality and Individual Differences*. 2017. Vol. 113. P. 193—200. doi:10.1016/j.paid.2017.03.036
27. Zeidner M., Roberts R.D., Matthews G. Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review // *Educational Psychologist*. 2002. Vol. 37. № 4. P. 215—231. doi:10.1207/S15326985EP3704_2

Evaluation of the effectiveness of the program for the development of emotional abilities of high school students

Valueva E.A.,

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

Lapteva E.M.,

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

Ovsyannikova V.V.,

*candidate of psychological sciences, senior researcher, laboratory for cognitive research, National Research University
«Higher School of Economics», Moscow, Russia,
v.ovsyannikova@gmail.com*

The article introduces the results of an efficiency assessment of the educational program for the emotional abilities development in school. The set of technologies was developed and incorporated in the humanities lessons. The technologies are aimed to extend students' emotional vocabulary, to improve emotional comprehension and description skills. Pretest and posttest assessment measured general and emotional intelligence, creativity and emotional creativity, sociometry. The sample included 305 students from the 8th to the 10th grade (161 in the experimental group and 144 in the control group). The results showed no general effect of the program on the emotional abilities' improvement. Experimental exposure led to only one significant shift in performance from pretest to posttest (Emotional consequences test). The study showed that the developed technologies have a limited applicability — they enhance only the verbal fluency in generating ideas about the emotional situations.

Keywords: emotional intelligence, emotional creativity, abilities development program.

Funding

The work of E.A. Valuyeva and E.M. Lapteva was carried out within a Government contract of Federal Agency for Scientific Organizations № 0159-2018-0004 «Cognitive mechanisms, emotionally personal and social results of creativity». The work of V.V. Ovsyannikova was carried out as a part of the program of fundamental researches of National Research University Higher School of Economics in 2018.

REFERENCES

1. Valueva E.A. Diagnostika emotsional'noi kreativnosti: adaptatsiya oprosnika Dzh. Everilla [Diagnosis of emotional creativity: adaptation of the questionnaire of J. Averill]. In D.V. Lyusina, D.V. Ushakova (eds.) *Sotsial'nyi i emotsional'nyi intellekt: ot protsessov k izmereniyam [Social and emotional intelligence: from processes to dimensions]*. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2009, pp. 216—227. (In Russ.).
2. Valueva E.A., Belova C.C. Diagnostika tvorcheskikh sposobnostei: metody, problemy, perspektivy [Diagnosis of creativity: methods, problems, prospects]. In Ushakov D.B. (ed.) *Tvorchestvo: ot biologicheskikh predposylok k kul'turnym fenomenam [Creativity: from biological prerequisites to cultural phenomena]*. Moscow: Izdatel'stvo «Institut psikhologii RAN», 2011, pp. 625—647. (In Russ.).
3. Valueva E.A., Ushakov D.V. Empiricheskaya verifikatsiya modeli sootnosheniya predmetnykh i emotsional'nykh sposobnostei [Empirical verification of the model of correlation of subject and emotional abilities] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of Higher School of Economics]*, 2010, vol. 7, no. 2, pp. 103—114. Available at: <https://psy-journal.hse.ru/data/2011/04/21/1210920850/103-114.pdf> (Accessed 28.05.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
4. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speaking]. Moscow: Labirint, 1999. 352 p. (In Russ.).
5. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu: Uchebnoe posobie dlya vuzov [Introduction to Psychology: A Textbook for Universities]. Moscow: Knizhnyi dom «Universitet», 1999. 332 p. (In Russ.).
6. Lyusin D.V. Oprosnik na emotsional'nyi intellekt EmIn: novye psikhometricheskie dannye [Questionnaire on emotional intelligence: new psychometric data]. In D.V. Lyusina, D.V. Ushakova (eds.) *Sotsial'nyi i emotsional'nyi intellekt: ot protsessov k izmereniyam [Social and emotional intelligence: from processes to dimensions]*. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2009, pp. 264—278. (In Russ.).
7. Lyusin D.V., Ovsyannikova V.B. Novye metodiki izmereniya emotsional'nogo intellekta [New methods for measuring emotional intelligence]. *Yubileinaya konferentsiya 125 let Moskovskomu psikhologicheskomu obshchestvu: Tezisy dokladov*.

- Moscow, 26—28 marta 2010 g [Jubilee Conference 125 years of Moscow Psychological Society: Theses of reports. Moscow, March 26—28, 2010]. Moscow, 2010, pp. 12—13. (In Russ.).
8. Raven D.K. Prodvinitnye progressivnye matritsy Ravena [Advanced progressive matrices of Raven]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2002. 72 p. (In Russ.).
 9. Ushakov D.V., Ivanovskaya A.E. Prakticheskii intellekt i adaptatsiya k srede u shkol'nikov [Practical intelligence and adaptation to the environment among schoolchildren]. In D.V. Lyusina, D.V. Ushakova (eds.) *Sotsial'nyi intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social intelligence: theory, measurement, research]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2004, pp. 161—175. (In Russ.).
 10. Belova C.C. et al. Formirovanie sotsial'no-lichnostnoi kompetentnosti v obrazovanii [Formation of social-personal competence in education]. In A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko (ed.) *Psikhologicheskie problemy sovremennogo rossiiskogo obshchestva* [Psychological problems of modern Russian society]. Moscow, 2012, pp. 315—337. (In Russ.).
 11. Roberts R.D. et al. Emotsional'nyi intellekt: problemy teorii, izmereniya i primeneniya na praktike [Emotional intelligence: problems of theory, measurement and application in practice] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2004, vol. 1, no. 4, pp. 3—26. Available at: <https://psy-journal.hse.ru/data/2011/04/28/1210633238/3-26.pdf> (Accessed 28.05.2018).
 12. Averill J.R. Individual Differences in Emotional Creativity: Structure and Correlates. *Journal of Personality*, 1999, vol. 67, no. 2, pp. 331—371. doi:10.1111/1467-6494.00058
 13. Averill J.R., Thomas-Knowles C. Emotional Creativity. In Strongman T. (ed.) *International review of studies on emotion*. London: Wiley, 1991, pp. 269—299.
 14. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) [Elektronnyi resurs]. *Psicothema*, 2006, vol. 18, no. 1, pp. 13—25. Available at: <http://www.redalyc.org/html/727/72709503/> (Accessed 28.05.2018).
 15. Brackett M.A., Rivers S.E. Transforming students' lives with social and emotional learning. International Handbook of Emotions in Education. New York, NY: Routledge, 2014, pp. 368—388.
 16. Nathanson L., et al. Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*. SAGE PublicationsSage UK: London, England, 2016, vol. 8, no. 4, pp. 305—310. doi:10.1177/1754073916650495
 17. Darling-Churchill K.E., Lippman L. Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2016, vol. 45, pp. 1—7. doi:10.1016/j.appdev.2016.02.002
 18. Brackett M.A., et al. Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 2012, vol. 22, no. 2, pp. 218—224. doi:10.1016/j.lindif.2010.10.002
 19. Freedman J. Key Lessons from 35 Years of Social-Emotional Education: How Self-Science Builds Self-Awareness, Positive Relationships, and Healthy Decision-Making. *Perspectives in Education. Faculty of Education, University of Witwatersrand*, 2003, vol. 21, no. 4, pp. 69—80.
 20. Joseph G.E., Strain P.S. Enhancing emotional vocabulary in young children. *Young Exceptional Children*, 2003, vol. 6, no. 4, pp. 18—26. doi:10.1177/109625060300600403
 21. Mattingly V., Kraiger K. Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 2018, 16 p. doi:10.1016/j.hrmr.2018.03.002
 22. Maurer M., Brackett M.A. Emotional literacy in the middle school: A 6-step program to promote social, emotional, & academic learning. Port Chester, NY: National Professional Resources, 2004. 229 p.
 23. Salovey P., Mayer J.D. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. SAGE PublicationsSage CA: Los Angeles, CA. 1990, vol. 9, no. 3, pp. 185—211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
 24. Durlak J.A., et al. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 2011, vol. 82, no. 1, pp. 405—432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
 25. Urban K.K. Assessing creativity: The Test for Creative Thinking — Drawing Production (TCT-DP) [Elektronnyi resurs]. *International Education Journal*, 2005, vol. 6, no. 3, pp. 272—280. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854980.pdf> (Accessed 28.05.2018).
 26. Viguer P., Cantero M.J., Bañuls R. Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents. *Personality and Individual Differences*, 2017, vol. 113, pp. 193—200. doi:10.1016/j.paid.2017.03.036
 27. Zeidner M., Roberts R.D., Matthews G. Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist*, 2002, vol. 37, no. 4, pp. 215—231. doi:10.1207/S15326985EP3704_2influence of affect on social thinking and behavior]. *Inostrannaya psikhologiya* [Foreign psychology], 2001, no. 14, pp. 60—82.
 28. Khazagerov G.G., Lobanov I.B. Ritorika [Rhetoric]. Rostov na Donu: Feniks, 2004. 384 p.
 29. WongC.-M.T. et al. Amultitrait-multimethodstudyofacademic and social intelligence in college students. *Journal of Educational Psychology*, 1995, vol. 87, no. 1, pp. 117—133. doi:10.1037/0022-0663.87.1.117
 30. Preiss D.D. et al. Argumentative writing and academic achievement: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 2013b, vol. 28, pp. 204—211. doi:10.1016/j.lindif.2012.12.013

ОТРАСЛЕВАЯ ПСИХОЛОГИЯ SPECIAL (BRANCH) PSYCHOLOGY

Музыкально развитая личность: к апробации методики Gold-MSI

Князева Т.С.,

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии
и психофизиологии творчества, ИП РАН, Москва, Россия,
tknyazeva@inbox.ru*

Шохман Т.В.,

*аспирант, ИП РАН, Москва, Россия,
tshohman@ya.ru*

В статье содержится обзор современных зарубежных психологических исследований, посвященных изучению музыкальности. Подробно описывается методика Gold-MSI (Goldsmiths Musical Sophistication Index), разработанная психологами Голдсмитского университета для диагностики уровня музыкального развития человека. В России данная методика неизвестна, хотя она широко используется в зарубежных исследованиях, стандартизована, обладает хорошими психометрическими свойствами. В статье приводятся результаты первичной апробации русскоязычной версии методики Gold-MSI на российской выборке из 107 участников. Показано, что русскоязычная версия методики обладает удовлетворительной надежностью и валидностью и может быть использована в исследовательских целях.

Ключевые слова: музыкальность, музыкальные способности, диагностика, подходы к измерению музыкальности, методика Gold-MSI, апробация русскоязычной версии Gold-MSI, психометрические свойства.

Для цитаты:

Князева Т.С., Шохман Т.В. Музыкально развитая личность: к апробации методики Gold-MSI [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 80—89. doi:10.17759/jmfp.2018070208

For citation:

Knyazeva T.S., Shokhman T.V. Musically sophisticated personality: the approbation of Gold-MSI method [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 80—89. doi: 10.17759/jmfp.2018070208 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Для изучения любого психического явления необходим соответствующий методический инструментарий, и музыкальность в этом отношении не является исключением. С первых шагов изучения музыкальности предпринимались попытки найти способы и методы для ее «объективного» измерения, выделить критерии и признаки, с помощью которых можно дифференцировать индивидуумов по уровню музыкальных способностей.

В качестве хрестоматийного примера можно привести диагностическую батарею тестов Карла Сишора [21; 22]. С позиций атомарного подхода К. Сишор предлагал измерять у детей простые слуховые способности (например, способность замечать мелкие различия между ритмическими и мелодическими рисунками), полагая, что их высокий уровень гарантирует в дальнейшем и высокие профессиональные достижения в музыкальной карьере.

Последующие исследования не подтвердили прогностическую силу тестов К. Сишора [например: 3; 14]. Однако такой подход к измерению музыкальности сохраняется и в настоящее время в соответствии с частными задачами исследователей (Например, the

Swedish Musical Discrimination Test [19] и The Musical Ear Test [25]).

Отвергнув идею К. Сишора о возможности предсказания успеха в любой музыкальной деятельности на основе нескольких простых слуховых способностей, в последующих исследованиях было предложено понимание таланта, в том числе и музыкального, как сложной многосоставной структуры, ориентированной на выполнение конкретной музыкальной деятельности [18; 23; 24 и др.]. Компоненты, которые входят в состав музыкальности, не всегда коррелируют друг с другом. Например, человек может иметь хорошие музыкально-когнитивные способности (звуковое различение, память, скорость переработки), но при этом плохо понимать музыку, быть не способным к музыкальному творчеству или исполнительству. Однако не все компоненты функционально равнозначны в структуре таланта, не все имеют равный вес, не все одинаково важны для успешного (а тем более выдающегося) осуществления конкретной музыкальной деятельности [8; 28]. Понятно, что требования к комплексам способностей, необходимых для сочинения, выразительного исполнения, активного восприятия музыки не будут одинаково-

выми. Например, известно, что абсолютный слух (способность точно идентифицировать высоту любого звука, не прибегая к сравнению со звуками известной высоты) в композиторском творчестве не является необходимым для музыкальных достижений мирового уровня. Так, П. Чайковский, А. Скрябин, Р. Вагнер не обладали абсолютным слухом, более того, многие профессиональные музыканты жалуются, что абсолютный слух лишает их гибкости и мешает как при работе, так и при простом прослушивании музыки для удовольствия. В то же время считается, что абсолютный слух необходим исполнителям на струнных инструментах с нефиксированным строем, дирижерам, а также настройщикам музыкальных инструментов.

Вряд ли осуществимы призывы некоторых исследователей [например: 14] составить полную классификацию всех музыкальных направлений, стилей и жанров, разработать для каждого из них свою узкоспециализированную диагностическую батарею и дополнить ее оценками экспертов.

Возможно, как реакция на узкоспециализированное раздробление музыкальности маятник исследовательской мысли вновь качнулся в сторону поиска некоторых общих для разных видов музыкальной деятельности оснований. Более того, некоторые современные исследователи утверждают, что музыкальность в силу своей сложной интегрированности, которая выражается во взаимодействии эмоциональных, когнитивных и личностных характеристик, тесной переплетенности специфично музыкальных и общих, немusicalных, способностей и качеств, в принципе не поддается исчерпывающему словесному описанию и определению [например: 14; 16]. Трудность описания феномена музыкальности заключается еще и в множественности форм ее проявления, разнообразии музыкального поведения. Но, как отмечает Д. Левитин, несмотря на то, что музыкальность трудно определить, ее можно услышать или увидеть [14]. О наличии музыкальности можно судить не только по успешности выполнения узконаправленных тестовых заданий, но и косвенно — по «музыкальному» поведению человека, его мотивации, музыкальным интересам и предпочтениям, наличию опыта музыкальных занятий и ряду других характеристик [11; 12; 16].

Действительно, согласно общепринятым представлениям высокий уровень одаренности в любой области сопровождается и высоким уровнем мотивации, которая служит своеобразным «топливом» в ее реализации и в то же время индикатором, указывающим на наличие таланта. Выдающиеся музыканты не только демонстрировали удивительную настойчивость и трудолюбие в музыкальных занятиях, но еще в раннем возрасте начинали проявлять повышенный интерес ко всему, что связано с музыкой, испытывали потребность в музыкальных впечатлениях и еще до целенаправленного обучения пытались самостоятельно музицировать. Такое поведение ребенка может служить сигналом о наличии у него музыкальности выше среднего уровня.

С другой стороны, поскольку музыкальные способности не являются застывшим образованием, а на основе природных музыкальных задатков продолжают развиваться и формироваться в специальной деятельности, то наличие в опыте человека музыкальной практики также добавляет «бонусы» его музыкальности.

Многие современные авторы указывают на необходимость включения в оценку музыкальности не только способностей, но и характеристик музыкального поведения, а также использования в диагностике экологически валидных музыкальных стимулов (то есть полноценной музыки, а не ее отдельных элементов). В статье Т. Чина с соавторами 2018 г. содержится обзор методик, появившихся за последние 15 лет, которые кроме традиционных, базовых музыкальных способностей комплексно учитывают и измеряют несколько других аспектов музыкального поведения [15]. В диагностику включены мотивация, эмоции и музыкальные переживания, субъективный опыт личности и другие. Большинство из обсуждаемых в статье Т. Чина многомерных методик содержат по два—три измерения музыкальности.

Таким образом, несмотря на разнообразие подходов и методик, применяемых в дифференциальной диагностике музыкальности, основной тенденцией в исследованиях последних лет является переход от измерения частных способностей (которые к тому же, как обсуждалось выше, являются специфичными для разных видов музыкальной активности), к описанию и учету многообразия музыкального поведения.

К числу наиболее разработанных и стандартизованных методик можно отнести британскую методику Gold-MSI (Goldsmiths Musical Sophistication Index), которая включает шесть измерений музыкальности. В 2014 г. авторы методики Даниэль Мюлензифен, Бруно Гинграс, Джейсон Мьюзил и Лорен Стюарт (D. Müllensiefen, B. Gingras, J. Musil, L. Stewart) опубликовали статью, в которой подробно описали этапы создания и апробации Gold-MSI [26].

Авторы определяют методику как психометрический конструкт для сравнения музыкальной квалификации, опыта, достижений и поведения, измеряемых с помощью нескольких субшкал. В своих теоретических предположениях авторы опирались на работы исследователей, которые развивают многомерный подход к музыкальности [1; 11; 14]. Для обозначения развитой многомерной музыкальности авторы Gold-MSI вслед за Д. Оллен [16] используют редко употребляемый термин «musical sophistication», чтобы подчеркнуть многогранную природу музыкальности, с одной стороны, и в то же время интегрированность музыкального опыта человека — с другой.

В формулировании основных положений своей концепции, авторы выделяют следующие моменты. Во-первых, развитие разных аспектов музыкальности может осуществляться через вовлеченность в различные формы музыкальной деятельности в разнообразных музыкальных средах, а не только в рамках официально-

го музыкального образования (например, музыкальная журналистика, диджеинг, хореография, музыкальное продюсирование и др.). Во-вторых, люди различаются по уровню развития отдельных сторон музыкальности. Например, у человека может быть хороший слух и чувство ритма, но низкая мотивация к занятиям музыкой. В-третьих, музыкально развитую личность характеризует высокий уровень в развитии всех сторон: музыкальных способностей, компетенций и исполнительских умений, наличие широкого и разнообразного спектра музыкального поведения. В соответствии с общепринятыми представлениями о различиях в репрезентативных системах экспертов и новичков, авторы предположили, что с возрастанием музыкальной компетентности система музыкальности будет дифференцироваться, и при этом когнитивные репрезентации будут иметь более четкую иерархическую организацию [2; 5; 7; 9; 27].

Описывая мотивы, побудившие их к созданию методики, авторы указывают на отсутствие стандартизованных опросников для оценки музыкальности и музыкального поведения, отсутствие методик, которые позволили бы оценить музыкальность у людей без профессионального музыкального образования, а также методик, которые позволяют оценить многомерность музыкального опыта. Кроме того, авторы стремились объединить в одном измерительном инструменте самоотчетный опросник и тестовые музыкальные задания [10].

Методика Gold-MSI v.1.0 состоит из двух частей: самооценочного опросника и музыкального теста. Опросник содержит прямые и обратные утверждения, касающиеся музыкальных способностей, музыкального поведения, интересов и опыта музыкальной практики. Музыкальный тест включает задания, направленные на объективную диагностику мелодической памяти и чувства ритма.

Авторы выделяют несколько последовательных этапов в создании опросника. Разработка опросника Gold-MSI начиналась с анализа существующих представлений об измерении способностей, в том числе и музыкальных.

Первоначальный вариант опросника включал 153 утверждения, сформулированных тремя авторами независимо друг от друга. После исключения дублирующихся пунктов и пунктов, относящихся к крайним диагностическим полюсам (выявление музыкальных отклонений (амузии) или высокой профессиональной компетентности), осталось 111 пунктов. После проведения пилотного онлайн-исследования на сайте BBC, в котором приняли участие 488 человек, в опроснике остался 71 пункт.

Проведение дальнейшей апробации опросника на выборке 147636 участников в рамках онлайн опроса BBC LabUK «Насколько вы музыкальны?» позволило сократить число пунктов опросника до 38. Используя методы факторного анализа и структурного моделирования, авторы выбрали модель (трансформированный вариант иерархической модели Schmid-Leiman), кото-

рая наилучшим образом описывала эмпирические данные. Эта модель включает пять отдельных факторов и общий (генеральный) фактор, который прямо влияет на все 38 пунктов в дополнение к влиянию пяти частных факторов. Факторы модели легли в основу шести шкал итоговой версии опросника Gold-MSI v.1.0. Эти шкалы в русскоязычном варианте обозначены как: «Музыкальная вовлеченность», «Музыкально-воспринимающие способности», «Музыкальная практика», «Музыкально-воспроизводящие способности», «Эмоции» и, собственно, «Общее музыкальное развитие» (генеральный фактор).

Шкала «Музыкальная вовлеченность» содержит 9 пунктов и оценивает степень активности музыкального поведения человека, его мотивацию, увлеченность и вовлеченность в различные музыкальные мероприятия и занятия, интерес к музыкальным новинкам, готовность тратить время и деньги на занятия, связанные с музыкой. Это отражено в таких пунктах, как «Мне нравится писать о музыке, например, в блогах или на форумах», «Я трачу много свободного времени на занятия и мероприятия, связанные с музыкой», «Музыка является для меня своего рода наркотиком — я не могу жить без нее».

Шкала «Музыкально-воспринимающие способности» состоит из 9 утверждений и связана с самооценкой слуховых музыкальных способностей, позволяющих воспринимать звуковысотные, ритмические и другие аспекты музыкального произведения. В нее входят такие утверждения: «Я могу сказать, когда люди поют или играют фальшиво», «Я могу определить, когда люди поют или играют неритмично».

Шкала «Музыкальная практика» позволяет оценить продолжительность музыкального обучения и интенсивность музыкальных занятий. В нее входит 7 пунктов, например: «На пике моего интереса я занимался на своем инструменте (или вокалом) ... часов в день», «Я имел регулярные занятия по музыкальной теории в течение ... и более лет».

Шкала «Музыкально-воспроизводящие способности» направлена на диагностику активного слуха человека, оценку его способности не только услышать правильное или фальшивое исполнение, но и самому правильно воспроизвести мелодию с помощью голоса или инструмента. Эта шкала включает 7 утверждений, например: «Я могу спеть или сыграть музыку по памяти», «Я не могу чисто подпеть, когда кто-либо поет знакомую мне мелодию».

Шкала «Эмоции» оценивает способность эмоционально отзываться на музыку и обсуждать эмоции, которые она вызывает. В нее включено 6 утверждений, таких как: «Я часто выбираю музыку, которая подбадривает или вдохновляет меня», «Я могу обсуждать эмоции, которые вызывает у меня музыка», «Иногда от музыки у меня по телу пробегают мурашки».

Шкала «Общее музыкальное развитие» (генеральный фактор), состоит из 18 пунктов, включенных в другие шкалы опросника.

Кроме самооценочного опросника в методику Gold-MSI v.1.0 включен объективный музыкальный тест, который содержит музыкальные задания, направленные на диагностику мелодической памяти и чувства ритма. Для диагностики мелодической памяти участникам предлагалось запомнить короткую мелодию, а затем прослушать ее измененную версию и определить, изменился ли мелодический рисунок (независимо от изменения тональности). В задании, направленном на восприятие ритма, участникам нужно было определить попадает ли наложенный повторяющийся звуковой сигнал в ритмический рисунок музыкального произведения [10].

Апробация методики Gold-MSI на большой англоязычной выборке ($n=147633$) показала ее хорошие психометрические свойства и позволила авторам установить нормативные показатели для генеральной совокупности. На основании показателей альфа Кронбаха, омега Макдональда и лямбда 6 Гуттмана авторы сделали вывод о хорошей внутренней надежности опросника. В пользу внешней валидности свидетельствовали положительные достоверные корреляции между шкалами опросника и методикой АММА (Advanced Measures of Audiation) Гордона, включающего в себя тональный и ритмический тесты. Были получены значимые связи между личностными характеристиками и шкалами опросника [17; 26].

В дальнейшем методика Gold-MSI v.1.0 прошла апробацию в Германии и Франции, была переведена на датский язык¹ [4; 6; 20].

В отечественной музыкальной психологии отсутствуют стандартизированные многомерные методики диагностики музыкальности. В связи с этим актуальной задачей является адаптация русскоязычной версии методики Gold-MSI и проверка ее психометрических свойств на российской выборке испытуемых, что и явилось целью настоящего исследования.

Методика

Описание выборки. В исследовании приняли участие 107 человек (90% женщины), средний возраст 33,64, SD — 9,19. 27 участников являлись профессиональными музыкантами, 80 человек указали, что не имеют профессионального музыкального образования. Первую часть методики — заполнение опросника — выполнили все 107 испытуемых. В выполнении второй части методики — в музыкальном тестировании — приняли участие 48 испытуемых из числа общей выборки (46 нем музыкантов и 2 музыканта).

Материал² и процедура проведения. Материалы методики Gold-MSI были независимо переведены на

русский язык Т.С. Князевой, Т.В. Шохман и Л.И. Ивановым. Переводы полностью совпали по смысловому содержанию, небольшие расхождения в формулировках были согласованы.

Участникам предлагался компьютерный вариант методики Gold-MSI v.1.0, включающий опросник и музыкальный тест. Испытуемые также заполняли анкету, в которой указывали возраст, образование, профессию, круг интересов.

Обработка данных. Обработка данных происходила с помощью статистического пакета IBM SPSS Statistics 23.

Результаты и их обсуждение

Для проверки психометрических свойств русскоязычной версии методики Gold-MSI v.1.0 мы сопоставили наши данные с результатами уже проведенных зарубежных исследований, оценили надежность русскоязычной версии с помощью альфа Кронбаха и лямбда 6 Гуттмана, а также ее критериальную валидность, сравнив группы музыкантов и нем музыкантов.

Первым шагом в проверке психометрической надежности было сопоставление показателей описательной статистики, полученных на российской выборке (колонка «Адаптация в России») с зарубежными апробациями методики (колонки «Великобритания» и «Адаптация в Германии»). В табл. 1 представлены средние значения (M), их стандартные отклонения (SD), минимальные (min) и максимальные (max) значения по каждой шкале опросника и музыкальным тестам.

Из табл. 1 видно, что средние значения, полученные на российских испытуемых, сопоставимы с данными других исследований, занимают промежуточное положение по отношению к британским и немецким результатам. Сопоставимость показателей описательной статистики, полученных в независимых исследованиях, повышает доверие к нашим результатам, в том числе и к переводу опросника, и косвенно свидетельствует в пользу конвергентной валидности русского варианта методики. В нашем исследовании получен меньший размах, что объясняется, по всей видимости, небольшим объемом нашей выборки, непредставленностью крайних значений по популяции.

Вслед за авторами Gold-MSI в качестве показателей надежности опросника мы использовали коэффициенты альфа Кронбаха (α) и лямбда 6 Гуттмана (G_6). Коэффициент α оценивает внутреннюю согласованность пунктов внутри каждой шкалы, а коэффициент G_6 является одним из показателей расщепленной надежности. В целом, выделенные коэффициенты позволяют оценить степень внутренней надежности

¹ На сайте Голдсмитского университета представлен опросник на английском, немецком и датском языках <https://www.gold.ac.uk/music-mind-brain/gold-msi/download/>

² В работе Müllensiefen D., et.al.(2013) авторы указывают, что материалы и документация, необходимые для проведения теста, могут использоваться свободно, без специального разрешения.

Таблица 1

Описательные статистики методики Gold-MSI v. 1.0 в Великобритании, Германии и России

Методика		Великобритания n=147 633 (Müllensiefen D. et al., 2014)		Адаптация в Германии n=641 (Schaal, N. K. et al., 2014)		Адаптация в России n=107 (Князева Т.С., Шохман Т.В., 2018)	
		M (SD)	min-max	M (SD)	min-max	M (SD)	min-max
Шкалы опросника	Музыкальная вовлеченность	41,52 (10,36)	9—63	32,99 (9,45)	10—58	36,82 (10,90)	14—59
	Музыкально-воспринимающие способности	50,20 (7,86)	9—63	45,84 (8,62)	12—63	48,09 (8,04)	23—63
	Музыкальная практика	26,52 (11,44)	7—49	22,85 (10,62)	7—49	24,90 (11,61)	7—48
	Эмоции	34,66 (5,04)	6—42	30,67 (5,55)	12—42	35,46 (4,73)	17—42
	Музыкально-воспроизводящие способности	31,67 (8,72)	7—49	27,55 (8,87)	7—49	29,36 (8,78)	10—47
	Общее музыкальное развитие	81,58 (20,62)	18—126	70,41 (19,94)	23—121	74,79 (19,24)	35—112
Музыкальные тесты		n = 134984		-		n = 48	
	Мелодическая память	0,748 (0,161)	0,5—1	-	-	0,725 (0,138)	0,46—1
	Восприятие ритма	0,701 (0,123)	0,5—1	-	-	0,780 (0,145)	0,47—1

шкал опросника. В табл. 2 мы можем видеть достаточно высокие значения обоих коэффициентов. Полученные коэффициенты α варьируют от 0,730 до 0,883, а для G6 — от 0,720 до 0,917. Это свидетельствует о хорошем уровне внутренней надежности и согласуется с результатами, полученными в Великобритании и Германии. Во всех трех выборках наибольшие показатели α и G6 наблюдаются по шкалам «Музыкальная практика» и «Общее музыкальное развитие», а наименьшие — по шкале «Эмоции».

Для проверки критериальной валидности к исследованию была привлечена группа музыкантов. Авторы методики не приводят данных о различиях между испытуемыми-музыкантами и немусыкантами по показателям, полученным с помощью теста Gold-MSI. Результаты же нашего исследования свидетельствуют о достоверных различиях между ними по всем без исключения шкалам по U-критерию Манна—Уитни (табл. 3). Это согласуется с данными другого исследования, в

котором на небольшой выборке (n=62) сравнивались ответы музыкантов и немусыкантов по шкалам Gold-MSI [13].

Тот факт, что музыканты демонстрируют более высокие показатели в области музыкальных способностей, мотивации и музыкального поведения в целом по сравнению с немусыкантами, не кажется необычным с точки зрения обыденных представлений. Во многих исследованиях показаны различия между музыкантами и немусыкантами в личностной сфере, когнитивных функциях, особенностях мозговой активности [например: 2; 7; 17]. Поиск различий между музыкантами и немусыкантами не являлся основной задачей нашего исследования, задача заключалась в проверке критериальной валидности русскоязычной версии опросника.

В качестве промежуточной гипотезы мы предположили, что методика окажется чувствительной к музыкальному различию участников с разным музыкаль-

Таблица 2

Показатели надежности для шкал методики Gold-MSI 1.0 в Великобритании, Германии и России

Название шкал	Великобритания n=147 633		Адаптация в Германии n=641		Адаптация в России n=107	
	α	G6	α	G6	α	G6
Музыкальная вовлеченность	0,872	0,864	0,800	0,794	0,831	0,842
Музыкально-воспринимающие способности	0,873	0,867	0,834	0,837	0,801	0,806
Музыкальная практика	0,903	0,905	0,880	0,884	0,885	0,896
Эмоции	0,791	0,768	0,719	0,694	0,730	0,720
Музыкально-воспроизводящие способности	0,870	0,866	0,842	0,836	0,805	0,807
Общее музыкальное развитие	0,926	0,938	0,908	0,924	0,883	0,917

Т а б л и ц а 3

Сравнение музыкантов и немужыкантов для шкал методики Gold-MSI v. 1.0

Название шкал	Музыканты M (SD)	Немузыканты M (SD)	U Манна—Уитни	Уровень значимости U
Музыкальная вовлеченность	43,93 (7,86)	34,43 (10,77)	514,500	0,000
Музыкально-воспринимающие способности	53,96 (5,85)	46,11 (7,73)	431,500	0,000
Музыкальная практика	37,11 (7,05)	20,78 (9,80)	189,500	0,000
Эмоции	37,26 (3,75)	34,85 (4,89)	755,500	0,020
Музыкально-воспроизводящие способности	37,44 (5,42)	26,64 (7,99)	296,500	0,000
Общее музыкальное развитие	95,81 (10,12)	67,69 (16,14)	152,500	0,000

ным опытом, что также являлось бы показателем критериальной валидности. Для проверки этого положения мы провели корреляционный анализ на подвыборке немужыкантов (80 человек) между их музыкальным опытом и шкалами, оценивающими обсуждаемые аспекты музыкальности, а также с музыкальными тестами. Эти испытуемые не имели музыкального образования, но музицировали для себя, обучались вокалу, ходили на концерты и были в разной степени вовлечены в другие виды музыкальной деятельности.

Как видно из табл. 4, эта гипотеза подтвердилась: испытуемые-немужыканты, различающиеся по опыту музыкальной деятельности, в целом хорошо различались и по шкалам опросника. Исключение составили шкала «Эмоции» и музыкальный тест «Восприятие ритма», которые оказались неинформативными для дифференциации музыкального развития испытуемых-немужыкантов, корреляции по этим параметрам не являются значимыми.

Объективно измеренные с помощью музыкального теста способности оказались положительно и значимо связаны с самооценочными шкалами опросника «Музыкально-воспринимающие способности» ($r=0,419$; $p=0,003$; $n=48$) и «Музыкально-воспроизводящие способности» ($r=0,392$; $p=0,006$; $n=48$). Такое соответствие объективных и самооценочных результатов является дополнительным подтверждением валидности опросника, что согласуется с данными авторов методики и делает возможным использование опросника в тех случаях, когда проведение объективных измерений затруднено.

З а к л ю ч е н и е

Первичная апробация методики Gold-MSI на российской выборке из 107 участников свидетельствует в пользу надежности и валидности русскоязычной версии методики. Так, описательные статистики оказались близки по своим средним значениям к британским нормативам, а коэффициенты альфа Кронбаха и лямбда 6 Гутмана показали удовлетворительную внутреннюю надежность. Достоверные различия между группами музыкантов и немужыкантов свидетельствуют в пользу критериальной валидности. Первичная проверка русскоязычной версии методики показала удовлетворительность ее психометрических свойств, а также их соответствие результатам апробации на британской выборке из 147633 участников.

Основными достоинствами методики Gold-MSI, особенно в области практического применения, на наш взгляд, являются следующие. Методика дает возможность ориентировочной и в то же время комплексной диагностики выраженности различных аспектов музыкального развития личности: от частных способностей (чувство ритма, музыкальный слух и другие) до сложного музыкального поведения. Детально оценивается музыкальный опыт испытуемых: его интенсивность и длительность, что избавляет от необходимости разрабатывать отдельные анкеты для его учета. Возможность использования отдельных шкал для экспресс-диагностики музыкального развития (например, шкалы «Общее музыкальное развитие») является одним из существенных достоинств методики.

Т а б л и ц а 4

Взаимосвязь музыкальной практики с другими шкалами опросника и музыкальными тестами внутри группы немужыкантов

Шкалы	Музыкальная вовлеченность	Музыкально-воспринимающие способности	Эмоции	Музыкально-воспроизводящие способности	Общее музыкальное развитие	Мелодическая память	Восприятие ритма
Музыкальная практика	,287** ,010	,332** ,003	,092 ,419	,428** ,000	,708** ,000	,475** ,001	,157 ,297
N	80	80	80	80	80	25	25

И хотя необходима дальнейшая работа по адаптации и стандартизации методики, проделанный анализ уже на настоящем этапе позволяет наметить перспективы использования Gold-MSI v.1.0 не только для решения исследовательских задач, но и в музыкально-образовательном процессе и музыкально-психологическом сопровождении обучения. Мы предполагаем,

что после дополнительной проверки методики в более широком диапазоне условий и при значительном увеличении объема выборки с ее помощью можно будет оценивать как текущее состояние музыкального развития и музыкального опыта, так и их динамику в разных образовательных условиях и на разных этапах жизненного пути личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bigand E., Poulin-Charronnat B. Are we «experienced listeners»? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training // *Cognition*. 2006. Vol. 100. № 1. P. 100—130. doi:10.1016/j.cognition.2005.11.007
2. Brown R.M., Zatorre R.J., Penhune V.B. Expert music performance: cognitive, neural, and developmental bases // *Progress in brain research*. 2015. Vol. 217. P. 57—86. doi:10.1016/bs.pbr.2014.11.021
3. Carson A.D. Why has musical aptitude assessment fallen flat? And what can we do about it? // *Journal of Career Assessment*. 1998. Vol. 6. № 3. P. 311—327. doi:10.1177/106907279800600303
4. Degrave P., Dedonder J. Validation of a French translation of the Goldsmiths Musical Sophistication Index, an instrument to assess self-reported musical skills and behaviors [Электронный ресурс] // ESCOM. 2017. URL: http://www.escom2017.org/wp-content/uploads/2017/08/DEGRAVE-DEDONDER_poster.pdf (дата обращения: 13.05.2018).
5. Ericsson K.A., Smith J. *Toward a general theory of exercise: Prospects and limits*. Cambridge — England: Cambridge University Press, 1991. 347 p.
6. Fiedler D., Müllensiefen D. Validation of the Gold-MSI questionnaire to measure musical sophistication of German students at secondary education schools. *Musikp dagogische Forschung* [Электронный ресурс] // *Research in Music Education*. 2015. Vol. 36. P. 199—219. URL: http://www.doc.gold.ac.uk/~mas03dm/papers/Fiedler_Mullensiefen_2015.pdf (дата обращения: 13.05.2018).
7. Gaser C., Schlaug G. Brain structures differ between musicians and non-musicians // *Journal of Neuroscience*. 2003. Vol. 23. № 27. P. 9240—9245. doi:10.1523/JNEUROSCI.23-27-09240.2003
8. Generality and specificity in the effects of musical expertise on perception and cognition / D. Carey [et al.] // *Cognition*. 2015. Vol. 137. P. 81—105. doi:10.1016/j.cognition.2014.12.005
9. Glaser R. Expertise // *The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology* / Eds. M.W. Eysenck [et al.]. Cambridge: Blackwell, 1994. P. 139—142.
10. Goldsmiths musical sophistication index (gold-MSI) v1. [Электронный ресурс] / D. Müllensiefen [et al.] // *The Goldsmiths Musical Sophistication Index (Gold-MSI): Technical Report and Documentation v 1.0, 2013*. URL: https://www.gold.ac.uk/media/documents-by-section/departments/psychology/Gold-MSIv10_Documentation.pdf (дата обращения: 13.05.2018).
11. Hallam S., Prince V. Conceptions of musical ability // *Research Studies in Music Education*. 2003. Vol. 20. № 1. P. 2—22. doi:10.1177/1321103X030200010101
12. Hallam S. 21st century conceptions of musical ability // *Psychology of Music*. 2010. Vol. 38. № 3. P. 308—330. doi:10.1177/0305735609351922
13. Hansen N.C., Vuust P., Pearce M.T. «If you have to ask, you'll never know»: Effects of specialised stylistic expertise on predictive processing of music // *PLoS One*. 2016. Vol. 11. № 10. doi:10.1371/journal.pone.0163584
14. Levitin D.J. What does it mean to be musical? // *Neuron*. 2012. Vol. 73. № 4. P. 633—637. doi:10.1016/j.neuron.2012.01.017
15. MUSEBAQ: A Modular Tool for Music Research to Assess Musicianship, Musical Capacity, Music Preferences, and Motivations for Music Use / T.C. Chin [et al.] // *Music Perception. An Interdisciplinary Journal*. 2018. Vol. 35. № 3. P. 376—399. doi:10.1525/mp.2018.35.3.376
16. Ollen J.E. A criterion-related validity test of selected indicators of musical sophistication using expert ratings [Электронный ресурс]: doctoral thesis. Ohio State University: Ohio, 2006. 246 p. URL: https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1161705351&disposition=inline (дата обращения: 15.05.2018).
17. Personality predicts musical sophistication / D.M. Greenberg [et. al.] // *Journal of Research in Personality*. 2015. Vol. 58. P. 154—158. doi:10.1016/j.jrp.2015.06.002
18. Persson R.S. The elusive muse: Understanding musical giftedness. // *International handbook on giftedness* / Eds. L.V. Shavinina. Springer, Dordrecht, 2009. P. 727—749.
19. Psychometric properties and heritability of a new online test for musicality, the Swedish Musical Discrimination Test / F. Ullén [et al.] // *Personality and Individual Differences*. 2014. Vol. 63. P. 87—93. doi:10.1016/j.paid.2014.01.057
20. Schaal N.K., Bauer A.K.R., Müllensiefen D. Der Gold-MSI: replikation und validierung eines fragebogeninstrumentes zur messung musikalischer erfahrung anhand einer deutschen stichprobe // *Musicae Scientiae*. 2014. Vol. 18. № 4. P. 423—447. doi:10.1177/1029864914541851

21. *Seashore C.E.* The Measurement of Musical Talent [Электронный ресурс] // *The Musical Quarterly*. 1915. Vol. 1. № 1. P. 129—148. URL: https://www.jstor.org/stable/738047?seq=2#page_scan_tab_contents (дата обращения: 13.05.2018).
22. *Seashore C.E., Lewis D., Saetveit J.G.* Seashore measures of musical talents. Oxford, England: Psychological Corp., 1956.
23. *Simonton D.K.* Talent and its development: An emergenic and epigenetic model // *Psychological review*. 1999. Vol. 106. № 3. P. 435—457. doi:10.1037/0033-295X.106.3.435
24. *Sloboda J.* Science and music: the ear of the beholder // *Nature*. 2008. Vol. 454. № 7200. P. 32—33. doi:10.1038/454032a
25. The Musical Ear Test, a new reliable test for measuring musical competence / M. Wallentin [et al.] // *Learning and Individual Differences*. 2010. Vol. 20. № 3. P. 188—196. doi:10.1016/j.lindif.2010.02.004
26. The Musicality of Non-Musicians: An Index for Assessing Musical Sophistication in the General Population / D. Müllensiefen [et al.] // *PLoS One*. 2014. Vol. 9. № 2. doi:10.1371/journal.pone.0089642
27. *Ullen F., Hambrick D.Z., Mosing M.A.* Rethinking expertise: A multifactorial gene—environment interaction model of expert performance // *Psychological bulletin*. 2016. Vol. 142. № 4. P. 427—446. doi:10.1037/bul0000033
28. Variations on the theme of musical expertise: cognitive and sensory processing in percussionists, vocalists and non-musicians / J. Slater [et al.] // *European Journal of Neuroscience*. 2017. Vol. 45. № 7. P. 952—963. doi:10.1111/ejn.13535

Musically sophisticated personality: the approbation of Gold-MSI method

Knyazeva T.S.,

*candidate of psychological sciences, senior researcher, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences,
Moscow, Russia,
tknyazeva@inbox.ru*

Shokhman T.V.,

*postgraduate student, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
tshohman@ya.ru*

The article provides an overview of modern foreign psychological research devoted to the study of musicality. It describes in details Gold-MSI method (Goldsmiths Musical Sophistication Index), developed by psychologists at the University of Goldsmith to diagnose individual differences in musical sophistication. In Russia, this technique is unknown, although it is widely used in foreign studies, it is standardized and has displayed good psychometric properties. The article presents the results of the initial testing of the Russian version of the Gold-MSI technique on a sample of 107 participants. It is shown that the Russian version of the methodology has a satisfactory reliability and validity and can be used for research purposes.

Keywords: musicality, musical abilities, diagnosis, approaches to measuring musicality, Goldsmiths Musical Sophistication Index approbation the Russian version of the Gold-MSI, psychometric properties.

REFERENCES

1. Bigand E., Poulin-Charronnat B. Are we «experienced listeners»? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training. *Cognition*, 2006, vol. 100, no. 1, pp. 100—130. doi:10.1016/j.cognition.2005.11.007
2. Brown R.M., Zatorre R.J., Penhune V.B. Expert music performance: cognitive, neural, and developmental bases. *Progress in brain research*, 2015, vol. 217, pp. 57—86. doi:10.1016/bs.pbr.2014.11.021
3. Carson A.D. Why has musical aptitude assessment fallen flat? And what can we do about it? *Journal of Career Assessment*, 1998, vol. 6, no. 3, pp. 311—327. doi:10.1177/106907279800600303
4. Degrave P., Dedonder J. Validation of a French translation of the Goldsmiths Musical Sophistication Index, an instrument to assess self-reported musical skills and behaviors [Elektronnyi resurs]. ESCOM, 2017. Available at: http://www.escom2017.org/wp-content/uploads/2017/08/DEGRAVE-DEDONDER_poster.pdf (Accessed 13.05.2018).
5. Ericsson K.A., Smith J. Toward a general theory of exercise: Prospects and limits. Cambridge — England: Cambridge University Press, 1991. 347 p.
6. Fiedler D., Müllensiefen D. Validation of the Gold-MSI questionnaire to measure musical sophistication of German students at secondary education schools. *Musikp dagogische Forschung [Elektronnyi resurs] // Research in Music Education*. 2015. Vol. 36. P. 199—219. Available at: http://www.doc.gold.ac.uk/~mas03dm/papers/Fiedler_Mullensiefen_2015.pdf (Accessed 13.05.2018).
7. Gaser C., Schlaug G. Brain structures differ between musicians and non-musicians. *Journal of Neuroscience*, 2003, vol. 23, no. 27, pp. 9240—9245. doi:10.1523/JNEUROSCI.23-27-09240.2003
8. Carey D. et al. Generality and specificity in the effects of musical expertise on perception and cognition. *Cognition*, 2015, vol. 137, pp. 81—105. doi:10.1016/j.cognition.2014.12.005
9. Glaser R. Expertise. In Eysenck M.W. (eds.) [et al.] *The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology*. Cambridge: Blackwell, 1994, pp. 139—142.
10. Müllensiefen D. et al. Goldsmiths musical sophistication index (gold-MSI) v1. [Elektronnyi resurs]. *The Goldsmiths Musical Sophistication Index (Gold-MSI): Technical Report and Documentation v 1.0*, 2013. Available at: https://www.gold.ac.uk/media/documents-by-section/departments/psychology/Gold-MSIv10_Documentation.pdf (Accessed 13.05.2018).
11. Hallam S., Prince V. Conceptions of musical ability. *Research Studies in Music Education*, 2003, vol. 20, no. 1, pp. 2—22. doi:10.1177/1321103X030200010101
12. Hallam S. 21st century conceptions of musical ability. *Psychology of Music*, 2010, vol. 38, no. 3, pp. 308—330. doi:10.1177/0305735609351922
13. Hansen N.C., Vuust P., Pearce M.T. “If you have to ask, you’ll never know”: Effects of specialised stylistic expertise on predictive processing of music. *PLoS One*, 2016, vol. 11, no. 10. doi:10.1371/journal.pone.0163584
14. Levitin D.J. What does it mean to be musical? *Neuron*, 2012, vol. 73, no. 4, pp. 633—637. doi:10.1016/j.neuron.2012.01.017
15. Chin T.C. et al. MUSEBAQ: A Modular Tool for Music Research to Assess Musicianship, Musical Capacity, Music Preferences, and Motivations for Music Use. *Music Perception. An Interdisciplinary Journal*, 2018, vol. 35, no. 3, pp. 376—399. doi:10.1525/mp.2018.35.3.376

16. Ollen J.E. A criterion-related validity test of selected indicators of musical sophistication using expert ratings [Elektronnyi resurs]. Doctoral thesis, Ohio State University: Ohio, 2006. 246 p. Available at: https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1161705351&disposition=inline (Accessed 15.05.2018).
17. Greenberg D.M. et al. Personality predicts musical sophistication. *Journal of Research in Personality*, 2015, vol. 58, pp. 154—158. doi:10.1016/j.jrp.2015.06.002
18. Persson R.S. The elusive muse: Understanding musical giftedness. In: Shavinina L.V. (ed.). *International handbook on giftedness*. Springer, Dordrecht, 2009, pp. 727—749.
19. Ullén F. et al. Psychometric properties and heritability of a new online test for musicality, the Swedish Musical Discrimination Test. *Personality and Individual Differences*, 2014, vol. 63, pp. 87—93. doi:10.1016/j.paid.2014.01.057
20. Schaal N.K., Bauer A.K.R., Müllensiefen D. Der Gold-MSI: replikation und validierung eines fragebogeninstrumentes zur messung musikalischer erfahrung anhand einer deutschen stichprobe. *Musicae Scientiae*, 2014, vol. 18, no. 4, pp. 423—447. doi:10.1177/1029864914541851
21. Seashore C.E. The Measurement of Musical Talent [Электронный ресурс]. *The Musical Quarterly*, 1915, vol. 1, no. 1, pp. 129—148. Available at: https://www.jstor.org/stable/738047?seq=2#page_scan_tab_contents (Accessed 13.05.2018).
22. Seashore C.E., Lewis D., Saetveit J.G. Seashore measures of musical talents. Oxford, England: Psychological Corp., 1956.
23. Simonton D.K. Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological review*, 1999, vol. 106, no. 3, pp. 435—457. doi:10.1037/0033-295X.106.3.435
24. Sloboda J. Science and music: the ear of the beholder. *Nature*, 2008, vol. 454, no. 7200, pp. 32—33. doi:10.1038/454032a
25. Wallentin M. et al. The Musical Ear Test, a new reliable test for measuring musical competence. *Learning and Individual Differences*, 2010, vol. 20, no. 3, pp. 188—196. doi:10.1016/j.lindif.2010.02.004
26. Müllensiefen D. et al. The Musicality of Non-Musicians: An Index for Assessing Musical Sophistication in the General Population. *PLoS One*, 2014, vol. 9, no. 2. doi:10.1371/journal.pone.0089642
27. Ullén F., Hambrick D.Z., Mosing M.A. Rethinking expertise: A multifactorial gene—environment interaction model of expert performance. *Psychological bulletin*, 2016, vol. 142, no. 4, pp. 427—446. doi:10.1037/bul0000033
28. Slater J. et al. Variations on the theme of musical expertise: cognitive and sensory processing in percussionists, vocalists and non-musicians. *European Journal of Neuroscience*, 2017, vol. 45, no. 7, pp. 952—963. doi:10.1111/ejn.13535

Эстетическая отзывчивость российской и азербайджанской молодежи

Сабодош П.А.,

кандидат психологических наук, научный сотрудник, лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов имени В.Н. Дружинина, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Институт психологии Российской академии наук», Москва, Россия, sabadosh@psychol.ras.ru

Различные виды конструктивной валидности русской версии опросника «Шкала сопричастности красоте» (EBS 2.0) проверялись на данных двух предыдущих исследований, проведенных на удобных выборках учащихся: российской ($n=183$) и азербайджанской ($n=99$). Конфирматорный факторный анализ многочертной-многометодной модели подтвердил хорошую конвергентную и дискриминантную валидность EBS. Подтверждена кросс-культурная инвариантность измерения факторов EBS, позволяющая сравнивать показатели двух групп. Между российской и азербайджанской молодежью не обнаружено значимых различий в уровне сопричастности красоте, т. е. эстетической отзывчивости. В целом, показатели девушек выше, чем юношей, в основном за счет субшкал красоты природы и искусства. Гендерные различия по общему фактору сопричастности красоте у россиян выражены сильнее по сравнению с азербайджанцами. Зависимости результатов от возраста респондентов не обнаружено.

Ключевые слова: эстетическая отзывчивость, Шкала сопричастности красоте, мультичертная-мультиметодная модель, кросс-культурное исследование, инвариантность измерения, гендерные различия.

Для цитаты:

Сабодош П.А. Эстетическая отзывчивость российской и азербайджанской молодежи [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 90–99. doi:10.17759/jmfp.2018070209

For citation:

Sabadosh P.A. Aesthetic responsiveness of Russian and Azerbaijani youth [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 90–99. doi: 10.17759/jmfp.2018070209 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Эстетическая отзывчивость и методы ее измерения

В психологии и педагогике традиционно рассматривается ряд индивидуально-психологических качеств, имеющих отношение к различного рода эстетической деятельности. Мы можем выделить три крупных блока таких качеств: художественно-эстетическая компетентность, состоящая из общей осведомленности, а также специальных знаний, умений, навыков; эстетические способности и одаренность; мотивация, включающая установки, интересы, склонности, ценности [4]. Для оценки почти всех этих качеств давно существует целый спектр диагностических методик, однако такое психологическое свойство, как эстетическая отзывчивость, или склонность к эстетическим переживаниям, до недавнего времени не имело своего измерительного инструментария.

Между тем, склонность к эстетическим переживаниям — важное для человека качество, и не только в области художественной деятельности: эстетическое впечатление может произвести любая повседневная ситуация. Гуманистическими психологами, начиная с А. Маслоу, подчеркивалась роль эстетических переживаний разного рода в личностном росте; получены эмпирические подтверждения того, что эстетическая восприимчивость входит в число факторов субъективного благополучия [18], а также способствует успешному выходу из депрессии [22]. Подробный анализ

концепций ресурсной функции эстетических переживаний проведен нами в [5].

Эстетическую отзывчивость, очевидно, можно описать в терминах как способностей, так и склонностей, однако диагностировать ее при помощи традиционно для психологии способностей метода тестирования представляется затруднительным: в отличие от «классических» эстетических способностей, она проявляется не в суждении об эстетических качествах объекта, а в первую очередь в легкости возникновения субъективного переживания, эстетического отклика. Необходимость как-то учитывать эстетическую отзывчивость привела к ее измерению в качестве личностной черты при помощи метода самоотчета. Формально такой подход менее объективен, чем тестирование, однако, учитывая принципиальные сложности, с которыми столкнулись создатели тестов эстетических способностей (в первую очередь — проблему критериев адекватности эстетической оценки [подробнее см.: 3]), смещение фокуса с эстетического суждения на сам субъективный факт эстетического переживания представляется уместной альтернативной парадигмой.

Средства диагностики эстетической отзывчивости поначалу появились в составе двух больших личностных опросников в качестве субшкал: «Эстетический аспект» фактора «Открытость к опыту» опросника «Большой пятерки» NEO PI-R [8] и субшкала «восприимчивость к красоте и совершенству» (Appreciation of

Beauty and Excellence, ABE) опросника сильных сторон характера «Ценности в действии» VIA-IS [23]. В NEO PI-R эстетическая отзывчивость понимается как открытость соответствующим специфическим переживаниям и их поиск, а пункты касаются в основном искусства. ABE VIA-IS обращается к трансцендентным переживаниям благоговения, восхищения, возвышенного и охватывает наряду с эстетическими переживаниями этические, а также восхищение совершенством умений, мастерством.

Позже были разработаны специализированные методики: «Шкала сопричастности красоте» (Engagement With Beauty Scale, EBS; [12]); «Тест восприимчивости к красоте и совершенству» (Appreciation of Beauty and Excellence Test, ABET; [13]); а также переработанная испаноязычная ABE [19]. Концептуально они схожи с ABE VIA-IS и подразумевают наличие общего фактора эстетической отзывчивости, кроющегося за разнообразными специфическими переживаниями. EBS ограничивается только *сопричастностью* красоте (термин подчеркивает аффективную сторону переживания), в то время как ABET использует более общие понятия *отзывчивости* и *восприимчивости*, а также охватывает этические переживания и предполагает интраиндивидуальные различия в уровне эстетической и этической отзывчивости, т. е. соответствующий индивидуальный профиль. Заметим, что ABET содержит стимульный материал, таким образом являясь не столько опросником, сколько тестом, со всеми вытекающими из этого методологическими затруднениями и громоздкостью процедуры. Обнаружена конвергентная валидность ABET с ABE VIA-IS и EBS, что говорит в пользу измерения всеми ими одного общего конструкта [13].

Кросс-культурные исследования эстетической отзывчивости

Внутренний объем кросскультурных исследований проводился при помощи опросника NEO PI-R, в том числе в России, в рамках изучения модели «Большой пятерки» и подтверждения ее универсальности. В качестве одной из таких универсальных тенденций отмечаются более высокие баллы у женщин по «эстетическому аспекту» при исследовании как самоотчетов [9] так и внешних оценок [20]. При этом наблюдалась прямая зависимость выраженности гендерных различий в целом от степени индивидуализма, эгалитаризма и маскулинности культуры (по Хофстеде) и от уровня жизни в стране. В течение юношеского (студенческого) возраста были обнаружены некоторый рост ряда показателей, в том числе открытости опыту, и обратная тенденция в зрелости. С другой стороны, культурным различиям в эстетической отзывчивости авторами этих исследований не уделяется особого внимания.

Опросник EBS переводился на ряд языков; в ходе адаптации проводились исследования на выборках

скромного объема из соответствующих культур [16], в ходе этих исследований, как правило, подтверждалась факторная структура, первоначально полученная на североамериканских выборках. Факторная структура EBS была подтверждена также и на удобной выборке российских учащихся [25]. Однако в китайской версии EBS в исследовании на гуаньдунской выборке предполагаемая факторная структура вообще не была обнаружена: все пункты образовали единый фактор, что авторы объясняют холизмом китайского менталитета [14]. По данным другого исследования, немцы ниже, чем американцы оценивают свою сопричастность красоте природы, красоте поступков, а также красоте вообще; однако сами авторы ставят под сомнение репрезентативность полученных результатов в связи с малым объемом использованной удобной выборки [11]. В то же время у россиян, в отличие от американцев, обнаружены гендерные различия в уровне эстетической отзывчивости: у девушек он оказался значимо выше. Возможно, однако, этот результат связан с возрастными особенностями российской выборки.

Культурно-специфические особенности россиян и азербайджанцев

Одним из достоверных источников данных о различиях национальных культур являются масштабные циклы исследований, проводимых в рамках двух моделей ценностей культуры: Г. Хофстеде и Р. Инглхарта. Согласно диаграмме Инглхарта—Вельцеля, по данным 6-й волны Всемирного обзора ценностей WVS (2010—2014 гг.), по сравнению с Россией Азербайджан ближе к полюсу традиционных ценностей семьи, религии, почитания власти, социального конформизма [15]. В работах, использующих модель Хофстеде, Азербайджан не представлен, но мы, по примеру авторов исследования [2], можем опереться на данные ближайших к нему в культурном и географическом смысле стран — Турции и Ирана. Судя по этим данным, Россия может отличаться от Азербайджана: 1) большей дистанцированностью власти, утверждающей сильную властную иерархию, отношения господства/подчинения в противовес эгалитаризму; 2) долгосрочной ориентацией на будущее, нацеленной на изменения в противоположность поддержанию традиций; (3) сдержанностью, ограничивающей досуг и удовольствия в противовес потворству своим желаниям; 4) несколько большей феминностью, ценящей отношения с людьми и качество жизни в отличие от маскулинности, нацеленной на достижения и соперничество [10].

Несколько иные результаты получены в недавнем исследовании российской и азербайджанской молодежи, где коллективизм и индивидуализм дополнительно дифференцировались на горизонтальный и вертикальный. В вертикальном измерении у россиян обнаружен более высокий уровень индивидуализма, про-

являющегося в конкуренции за высокий социальный статус, а у азербайджанцев — коллективизма, т. е. подчинения интересам группы. По горизонтали у россиян, наоборот, оказался выше коллективизм как включенность в группу и взаимозависимость, а у азербайджанцев — индивидуализм, заключающийся в уникальности и отличии от других и связанный с более сильным, в том числе показным, проявлением эмоций [1]. Было также установлено, что молодые россияне оценивают свою способность понимать собственные эмоции выше, чем азербайджанцы [2].

Обобщая результаты этих исследований, мы можем составить описание азербайджанской культуры как более традиционалистской, коллективистической, при этом одобряющей жизненные удовольствия и проявление эмоций. По-видимому, эта картина в целом согласуется с обыденными представлениями россиян о культурных особенностях жителей Закавказья.

Мы предположили, что указанные культурные различия должны отразиться и на оценках эстетической отзывчивости. Так, эмоциональная экспрессивность азербайджанцев и их склонность к вкушению удовольствий может усиливать их эстетическую отзывчивость. Важность традиционных и коллективистических ценностей для азербайджанцев, вероятно, проявляется в их большей восприимчивости к красоте поступков, морального поведения. Судя по тенденциям, описанным в исследованиях «Большой пятерки», в российской культуре мужчины и женщины должны различаться по эстетической отзывчивости сильнее, чем в азербайджанской.

С другой стороны, предполагалось, что различия должны быть достаточно умеренными, вследствие взаимовлияния культур, обусловленного географической близостью и общим историческим прошлым. Для современных представителей азербайджанской культуры характерно владение русским языком, в особенности распространенное в столичной среде, у высокообразованной интеллигенции и элиты общества. Благодаря этому обстоятельству, в частности, при исследовании на выборке учащихся в Баку оказывается возможным использовать русскоязычные методики.

Психометрические гипотезы заключались в высокой конвергентной и дискриминантной валидности опросника валидности опросника EBS, а также эквивалентности его шкал в сравниваемых группах.

Методы

Для анализа использовались данные русскоязычной версии опросника EBS, полученные в двух исследованиях: на российской [25] и азербайджанской [26] выборках. Российская выборка состояла из учащихся классов лицея г. Екатеринбурга с углубленным изучением математики, естественных либо гуманитарных наук, $n = 191$, 14—17 лет ($M=15,71$; $SD=0,67$), девушек

48%, юношей 52%. Азербайджанская выборка состояла из учащихся старших классов и студентов университета г. Баку, $n=105$, 14—22 года ($M=17,98$; $SD=1,97$), девушек 71%, юношей 29%. Данные 6 азербайджанских и 8 российских респондентов содержали пропуски ответов и по этой причине были исключены из анализа.

Опросник EBS версии 2.0 состоит из 18 вопросов и включает четыре субшкалы сопричастности красоте разных видов: 1) природы, 2) искусства, 3) поступков и 4) идей. Каждая из шкал состоит из четырех пунктов с ответами по семибалльной ликерт-шкале, затрагивающих различные аспекты сопричастности: 1) когнитивный, 2) телесный, 3) эмоциональный, 4) духовный. Шкала сопричастности красоте поступков содержит также два дополнительных пункта, касающихся желания становиться лучше. Кроме того, шкалы видов красоты образуют шкалу второго порядка — общей красоты.

EBS построен в соответствии с принципами так называемого мультичертного-мультиметодного (multitrait-multimethod, МТММ) подхода, позволяющего оценивать валидность измеряемых конструктов: каждый его пункт принадлежит одновременно факторам из двух разных плоскостей: «черт» — видов красоты, и «методов» — аспектов сопричастности. Однако в оригинальном исследовании [12] этот подход был реализован не полностью: аспекты сопричастности моделировались не самостоятельными факторами, а коррелированными специфичностями, т. е. остатками (correlated traits, correlated uniqueness, СТКУ). В исследовании [25] нами была также подтверждена адекватность более полной модели, где аспекты сопричастности выделяются в отдельные независимые факторы (correlated traits, uncorrelated methods, СТУМ). Шкалы опросника продемонстрировали надежность по оценкам коэффициента α Кронбаха в диапазоне 0,71—0,81 для азербайджанской выборки и 0,82—0,92 — для российской.

На первом этапе анализа при помощи конфирматорного факторного анализа (КФА) предварительно проверялась конвергентная и дискриминантная валидность методики. Затем для установления кросс-культурной эквивалентности входящих в нее конструктов проводился мультигрупповой КФА (МГ КФА), в ходе которого проверялась инвариантность измерения по отдельным шкалам. Далее в анализ дополнительно включались переменные пола и возраста для оценки их влияния на показатели эстетической отзывчивости.

Вычисления производились в статистической среде R (v.3.4.4) [6] с использованием пакета lavaan (v. 0.5-23.1097) [24].

Валидность методики

Для проверки МТММ моделей сначала две выборки анализировались совместно. При этом для нивелирования влияния фактора групповой принадлежности были рассчитаны объединенные внутригрупповые

ковариации (pooled covariances), с соответствующим взвешиванием по размеру группы, согласно [21]. Проверка проводилась посредством КФА по схеме Уайдамена, позволяющей оценить разные аспекты валидности методики в процессе сравнения адекватности нескольких альтернативных моделей [28]. В соответствии со схемой, латентные факторы были стандартизованы; параметры моделей оценивались методом максимального правдоподобия (ML).

В модели СТ (correlated traits) факторы «черт», т. е. видов красоты свободно коррелируют друг с другом; факторы «методов», т. е. аспектов сопричастности, не выделяются. В модели СМ (correlated methods), напротив, свободно коррелируют методы, а черты не выделяются. В модели СТСМ (correlated traits, correlated methods) выделяются факторы как коррелирующих между собой черт, так и коррелирующих методов. В модели РСТСМ (perfectly correlated traits, correlated methods), в отличие от СТСМ, все корреляции между факторами черт фиксированы и равны 1, что эквивалентно наличию единственного (общего) фактора красоты. Кроме этих четырех традиционных для схемы моделей в анализ была включена модель SOTСМ (second-order trait, correlated methods), в которой выделяются факторы черт и методов, аналогично модели СТСМ, но при этом связи между видами красоты моделируются действием фактора второго порядка — общей красоты.

Результаты анализа представлены в табл. 1. Модели СТСМ и SOTСМ хорошо согласовывались с данными по всем анализируемым общим показателям, тогда как модели СТ, СМ и РСТСМ по большинству показателей обнаружили неудовлетворительное соответствие. Согласно критерию $\Delta\chi^2$ для вложенных моделей, модель СТСМ статистически значимо лучше согласовывалась с данными по сравнению со всеми остальными моделями. Однако если сравнить значения остальных показателей согласия, оказывается, что модель SOLVСМ практически не отличается по качеству подгонки от СТСМ, и на этом основании ей может быть отдано предпочтение как более экономной.

С точки зрения валидности методики, эти результаты интерпретируются так: явное превосходство модели СТСМ над СТ свидетельствует о хорошей конвергентной валидности опросника в отношении видов красоты, т. е. подтверждает правомерность их выделения; ее

превосходство над РСТСМ свидетельствует в пользу дискриминантной валидности, т. е. оправданности различения сопричастности специфическим видам красоты, а не их полного слияния в единый фактор. Выигрыш СТСМ в сравнении с СМ указывает на выраженный эффект метода, т. е. зависимость оценки от того, к какому аспекту сопричастности красоте (когнитивному, телесному и т. д.) относится пункт опросника. При этом, с точки зрения экономичности модели и соответствующего удобства содержательной работы, оправдано включение в нее общего фактора черт второго порядка — общей красоты, чье влияние на ответы опосредуется специфическими факторами черт — отдельных видов красоты.

Инвариантность измерения

На следующем этапе анализа адекватность отобранных моделей предварительно проверялась с помощью КФА в каждой группе по отдельности. Модель SOTСМ дала неприемлемое решение: в обеих группах появились так называемые случаи Хейвуда — отрицательные значения оценок дисперсий отдельных индикаторов. Аналогичная картина возникла в результате подгонки модели без фактора второго порядка — СТСМ. Как известно из исследований, в том числе симуляционных, неприемлемые либо неустойчивые решения появляются в большинстве случаев при анализе модели СТСМ, что объясняется ее перегруженностью (overparameterization) [17]. Для преодоления этих трудностей разными авторами предлагались модификации модели, в том числе СТUM и СТСU.

Модель СТСU с фактором второго порядка показала в обеих группах приемлемые результаты и была включена в дальнейший анализ. Поскольку в ней оценки ковариаций специфичности пункта «Эмоциональная сопричастность красоте природы» с остальными пунктами эмоциональной сопричастности оказались статистически незначимыми, они были фиксированы равными нулю. Распределения ответов на отдельные пункты EBS отличались от нормального, поэтому в МГ КФА параметры моделей оценивались робастным вариантом метода максимального правдоподобия (MLM) с использованием статистики χ^2 Саторры—Бентлера. Чтобы сбалансировать выборки по объему и гендерному составу, из российской выборки случайным образом были исключены 62 респондента мужского пола.

Таблица 1

Показатели согласия моделей КФА на объединенной выборке

Модель	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA (90% CI)	SRMR	$\Delta\chi^2$ (df)*	p $\Delta\chi^2$ *
СТСМ	171,33 (106)	0,975	0,964	0,047 (0,034–0,060)	0,044		
SOLV, СМ	181,85 (108)	0,972	0,960	0,049 (0,037–0,062)	0,050	10,52 (2)	0,005
РСТСМ	670,48 (112)	0,786	0,708	0,133 (0,124–0,143)	0,077	499,15 (6)	0,000
СТ	510,28 (129)	0,854	0,827	0,103 (0,093–0,112)	0,060	338,95 (23)	0,000
СМ	1139,62(130)	0,613	0,544	0,167 (0,158–0,176)	0,189	968,29 (24)	0,000

Примечание: «*» — сравнение модели СТСМ с вложенными моделями.

Проверка инвариантности измерения для модели СТСУ проводилась с помощью МГ КФА в несколько этапов по схеме для иерархической факторной структуры [7; 27]. По этой схеме на исходную модель последовательно накладываются ограничения в виде равенства отдельных параметров между группами, сначала на факторы первого порядка, затем — второго. При этом все факторы идентифицируются с помощью переменной-маркера: нагрузка одной из переменных на фактор фиксируется равной 1, а интерцепт (константа) — нулю. Для факторов первого порядка в качестве маркеров были выбраны пункты, отражающие когнитивную сопричастность; для второго — фактор красоты природы.

Результаты анализа представлены в табл. 2. Сравнение мультигрупповых моделей по показателям согласия показало наличие инвариантности конфигурации (тождество паттернов переменных для каждого фактора; туда же включалось тождество паттернов ковариаций специфичностей, моделирующих эффект методов). Инвариантность метрики (инвариантность конфигурации плюс равенство факторных нагрузок, а также ковариаций специфичностей) для факторов первого порядка удалось подтвердить после снятия требования равенства нагрузок пунктов телесной и духовной сопричастности на фактор «Красота поступков», телесной сопричастности на фактор «Красота искусства», а также ковариации специфичностей пунктов телесной сопричастности красоте природы и идей. Аналогичная частичная инвариантность метрики также была подтверждена для фактора второго порядка. Для факторов обоих порядков была подтверждена инвариантность шкалы (инвариантность метрики плюс равенство интерцептов). Наконец, подтвердилась и соответствующая строгая инвариантность факторов (инвариантность метрики плюс равенство остаточных дисперсий пунктов).

Аналогичная частичная инвариантность шкалы (инвариантность метрики плюс равенство интерцептов) была подтверждена на уровне специфических факторов и общего фактора второго порядка. Таким образом, для общего фактора красоты оказалось правомерным напрямую сопоставить результаты двух групп. Судя по полностью стандартизованному решению, полученному для модели строгой инвариантно-

сти факторов, результаты по этому общему фактору у азербайджанцев оказались незначительно (в среднем на 0.35) выше, чем у россиян, со статистической значимостью лишь на уровне слабой тенденции ($z=1,70$; $p=0,089$).

Отметим, что в данной модели групповые средние по шкалам отдельных видов красоты представлены не как самостоятельные параметры, а в виде двух компонентов: интерцепта и произведения среднего значения фактора второго порядка на соответствующую нагрузку. Соответственно, в рамках МГ КФА модели можно непосредственно сравнить групповые средние только по фактору общей красоты, но не по ее отдельным шкалам. Кроме того, поскольку для установления шкалы факторная нагрузка и интерцепт переменной-маркера фиксируются, эта переменная не задействована в статистической проверке инвариантности измерения. С другой стороны, поскольку в модели СТСУ аспекты сопричастности в качестве факторов не выделяются, отсутствует и возможность полноценной проверки инвариантности их измерения.

Чтобы восполнить указанные пробелы, проверка инвариантности измерения была повторно проведена на модели СТМ без фактора второго порядка. Эта модель также предварительно показала приемлемые результаты по группам; ее факторные нагрузки приведены в Приложении. Поскольку при одновременном наличии в модели факторов черт и методов использовать переменную-маркер невозможно, применялись стандартизованные латентные переменные.

Результаты проверки представлены в табл. 3. Инвариантность метрики и шкалы, а также строгую инвариантность факторов для этой модели удалось подтвердить, сняв требования равенства нагрузок: пунктов когнитивной и эмоциональной сопричастности и одного из пунктов желания стать лучше на фактор «Красота поступков»; пункта духовной сопричастности на фактор «Красота искусства»; пункта эмоциональной сопричастности на фактор «Красота идей»; пункта красоты природы на фактор «Эмоциональная сопричастность».

Благодаря наличию инвариантности измерения в рамках данной модели оказалось доступным прямое сравнение групповых средних значений отдельных факторов — видов красоты и аспектов сопричастности. Согласно полностью стандартизованному решению,

Таблица 2

Проверка инвариантности измерения для модели СТСУ с фактором 2-го порядка

Инвариантность	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA (90% CI)	SRMR	$\Delta\chi^2$ (df)	p $\Delta\chi^2$
Конфигурации	274,135 (218)	0,963	0,948	0,054 (0,030–0,073)	0,072		
Метрики (1)	298,484 (250)	0,968	0,960	0,047 (0,021–0,066)	0,074	25,472 (32)	0,786
Метрики (2)	300,291 (253)	0,969	0,962	0,046 (0,019–0,065)	0,075	0,829 (3)	0,843
Шкалы (1)	327,232 (264)	0,959	0,953	0,052 (0,030–0,069)	0,077	42,384 (11)	0,000
Шкалы (2)	336,384 (267)	0,955	0,949	0,053 (0,033–0,070)	0,079	18,385 (3)	0,000
Строгая	344,989 (285)	0,960	0,957	0,049 (0,026–0,067)	0,081	13,939 (18)	0,733

Примечание: (1) — факторы 1-го порядка; (2) — факторы 1-го и 2-го порядков.

Проверка инвариантности измерения для модели СТUM

Инвариантность	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA (90% CI)	SRMR	$\Delta\chi^2$ (df)	p $\Delta\chi^2$
Конфигурации	281,329 (224)	0,964	0,950	0,054 (0,030–0,072)	0,068		
Метрики	310,051 (253)	0,963	0,955	0,051 (0,027–0,069)	0,087	29,855 (29)	0,421
Шкалы	324,838 (263)	0,960	0,954	0,052 (0,029–0,069)	0,088	16,288 (10)	0,091
Строгая	334,305 (281)	0,965	0,962	0,047 (0,022–0,065)	0,090	13,426 (18)	0,766

полученному для модели строгой инвариантности факторов, азербайджанская молодежь оценивает свою эмоциональную сопричастность красоте на 0,47 выше российской, это различие близко к статистически значимому ($z=1,95$; $p=0,052$). У россиян по сравнению с азербайджанцами на 0,37 выше оказались оценки по когнитивной сопричастности, однако это различие проявлялось лишь на уровне слабой тенденции ($z=-1,74$; $p=0,083$).

Влияние пола и возраста

Для оценки влияния пола респондентов на их ответы использовалась модель MIMIC (multiple indicators multiple causes), где соответствующие переменные включаются в КФА в качестве ковариат. Поскольку выборки несколько различались по возрастному составу, аналогичным способом проверялось также потенциальное влияние фактора возраста. Подтвержденная инвариантность измерения позволила начать с анализа объединенной выборки. На общий фактор красоты значимое влияние оказал лишь гендер: оценки девушек оказались в среднем выше, чем юношей (нестандартизованный коэффициент $b=-0,68$; $z=-3,56$; $p < 0,000$). Эти гендерные различия статистически достоверно проявились в основном в оценках сопричастности красоте искусства ($b=-0,91$; $z=-4,44$; $p < 0,000$) и природы ($b=-0,61$; $z=-3,10$; $p < 0,002$) и оказались незначимыми для красоты поступков ($b=-0,30$; $z=-1,72$; $p < 0,087$) и идей ($b=-0,31$; $z=-1,66$; $p < 0,097$). Действия гендерного фактора на шкалы аспектов сопричастности на объединенной выборке не было обнаружено. Влияние возраста респондентов в их ответах не проявилось.

При сравнении групп выявлены различия во влиянии гендера на общий фактор красоты: у российской молодежи оно выражено сильнее ($b=-0,58$; $z=1,85$; $p < 0,001$), чем у азербайджанской ($b=-0,13$; $z=-1,14$; $p < 0,064$). Анализ модели с ограничением в виде

равенства этих коэффициентов подтвердил статическую значимость данного различия ($\Delta\chi^2=5,48$; $p=0,019$). Таким образом, подтвердилась гипотеза о разной степени гендерной дифференцированности средних баллов в зависимости от культуры.

Заключение

Итак, по результатам исследования мы можем сделать следующие выводы.

На объединенной российско-азербайджанской выборке в русле подхода МТММ подтверждена конвергентная и дискриминантная конструктивная валидность русской версии методики «Шкала сопричастности красоте» (EBS 2.0). Установлена частичная строгая инвариантность измерения для моделей СТСУ и СТUM, что позволяет использовать опросник для кросс-культурных исследований в России и Азербайджане, в частности, проводить сравнения по уровню выраженности конструктов сопричастности красоте, в том числе — общего фактора 2-го порядка.

Обнаружено, что у девушек эстетическая отзывчивость на красоту в целом выше, чем у юношей; эти различия проявляются преимущественно в переживаниях красоты природы и искусства. Подтверждена гипотеза о большей выраженности гендерных различий по общему фактору сопричастности красоте у молодых россиян по сравнению с азербайджанцами. Вместе с тем отметим что, поскольку анализировались удобные выборки, то для уверенного обобщения этих результатов на всю популяцию требуется дополнительное исследование.

Статистически не подтвердились гипотезы о большей эстетической отзывчивости азербайджанцев (обнаружена лишь незначимая тенденция) и об их восприимчивости к красоте поступков. Не обнаружено и влияния возрастного фактора на показатели эстетической отзывчивости.

Приложение

Стандартизованные факторные нагрузки модели СТUM, по группам

№ пункта EBS	Специфический фактор		Россияне		Азербайджанцы	
	Вид красоты	Аспект сопричастности	Красота	Сопричастность	Красота	Сопричастность
1	Природа	Когнитивный	0,61	0,55	0,62	0,27
2	Природа	Телесный	0,74	0,24	0,67	0,52
3	Природа	Эмоциональный	0,86	0,19	0,87	-0,30
4	Природа	Духовный	0,69	0,35	0,67	0,42
5	Искусство	Когнитивный	0,70	0,46	0,60	0,35
6	Искусство	Телесный	0,76	0,30	0,84	0,20
7	Искусство	Эмоциональный	0,86	0,26	0,77	0,20
8	Искусство	Духовный	0,78	0,22	0,69	0,27
9	Поступки	Когнитивный	0,70	0,14	0,49	0,33
10	Поступки	Телесный	0,77	0,29	0,76	0,28
11	Поступки	Эмоциональный	0,83	0,39	0,73	0,25
12	Поступки	Духовный	0,78	0,24	0,69	0,57
13	Поступки	-	0,76		0,55	
14	Поступки	-	0,77		0,39	
15	Идеи	Когнитивный	0,63	0,17	0,45	0,37
16	Идеи	Телесный	0,77	0,38	0,69	0,61
17	Идеи	Эмоциональный	0,88	0,22	0,80	0,30
18	Идеи	Духовный	0,76	0,39	0,59	0,57

Примечание: курсивом выделены нагрузки, не достигающие уровня значимости $p < 0,05$.

Финансирование

Исследование выполнено в рамках государственного задания ФАНО № 0159-2016-0005.

ЛИТЕРАТУРА

1. Панкратова А.А., Осин Е.Н., Гасанова У.У. Уровень горизонтального и вертикального индивидуализма и коллективизма в России и Азербайджане [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 55. 12 с. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n55/1472-pankratova55.html> (дата обращения: 27.05.2018).
2. Панкратова А.А., Осин Е.Н., Люсин Д.В. Особенности эмоционального интеллекта у представителей российской и азербайджанской культур [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 31. 11 с. URL: <http://psystudy.ru/num/2013v6n31/889-pankratova31.html> (дата обращения: 24.05.2018).
3. Сабодош П.А. Разработка методов диагностики эстетических способностей: тесты эстетической чувствительности // Современные исследования интеллекта и творчества / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная. М.: Институт психологии РАН, 2015. С. 250—262.
4. Сабодош П.А. Разработка технологии оценки уровня эстетического развития личности // Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека : Фундаментальная психология — практике / Ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, М.А. Холодная. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С. 297—308.
5. Сабодош П.А. Ресурсная функция эстетических переживаний: анализ и систематизация подходов // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 21—31.
6. R Core Team. R: a language and environment for statistical computing. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2018.
7. Chen F.F., Sousa K.H., West S.G. Testing measurement invariance of second-order factor models // Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal. 2005. Vol. 12. № 3. P. 471—492. doi:10.1207/s15328007sem1203_7
8. Costa Jr.P.T., McCrae R.R. Revised NEO personality inventory (NEO PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI) professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992. 101 p.
9. Costa Jr. P. T., Terracciano A., McCrae R. R. Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings // Journal of Personality and Social Psychology. 2001. Vol. 81. № 2. P. 322—331.
10. Country comparison [Электронный ресурс] // Hofstede Insights, 2018. URL: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/> (дата обращения: 24.05.2018).

11. *Dachs I.F., Diessner R.* German version of the Engagement with Beauty Scale // *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*. 2009. Vol. 14. № 3. P. 87—92.
12. *Diessner R. et al.* Engagement with beauty: Appreciating natural, artistic, and moral beauty // *The Journal of Psychology*. 2008. Vol. 142. № 3. P. 303—332. doi:10.3200/JRLP.142.3.303-332
13. *Güsewell A., Ruch W.* Are there multiple channels through which we connect with beauty and excellence? // *The Journal of Positive Psychology*. 2012. Vol. 7. № 6. P. 516—529. doi:10.1080/17439760.2012.726636
14. *Hui R., Diessner R.* Engagement with beauty in Hong Kong // *Indian Journal of Positive Psychology*. 2015. Vol. 6. № 4. P. 356—360.
15. *Inglehart R., Welzel C.* The world values survey cultural map of the world [Электронный ресурс] // World values surveys project, 2014. URL: <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp> (дата обращения: 24.05.2018).
16. International reliability studies of the Engagement with Beauty Scale (EBS) / *T. Richel [et al.]* // Poster presented at the International Counseling Psychology Conference, Chicago, IL. 2008.
17. *Marsh H.W., Bailey M.* Confirmatory factor analyses of multitrait-multimethod data: A comparison of alternative models // *Applied psychological measurement*. 1991. Vol. 15. № 1. P. 47—70. doi:10.1177/014662169101500106
18. *Martínez-Martí M.L., Avia M.D., Hernández-Lloreda M.J.* Effects of an appreciation of beauty randomized-controlled trial web-based intervention on appreciation of beauty and well-being // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2018. Advance online publication. doi:10.1037/aca0000164
19. *Martínez-Martí M.L., Hernández-Lloreda M.J., Avia M.D.* Appreciation of beauty and excellence: Relationship with personality, prosociality and well-being // *Journal of Happiness Studies*. 2016. Vol. 17. № 6. P. 2613-2634.
20. *McCrae R.R., Terracciano A.* Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2005. Vol. 88. № 3. P. 547—561.
21. *Muthén B.O.* Multilevel covariance structure analysis // *Sociological Methods & Research*. 1994. Vol. 22. № 3. P. 376—398. doi:10.1177/0049124194022003006
22. *Peterson C., Park N., Seligman M.E.P.* Greater strengths of character and recovery from illness // *The Journal of Positive Psychology*. 2006. Vol. 1. № 1. P. 17—26. doi:10.1080/17439760500372739
23. *Peterson C., Seligman M.E.P.* Character strengths and virtues: A handbook and classification. NY: Oxford University Press, 2004. 800 p.
24. *Rosseel Y.* lavaan: an R package for structural equation modeling // *Journal of Statistical Software*. 2012. Vol. 48. № 2. P. 1—36.
25. *Sabadosh P.* A Russian version of the Engagement with Beauty Scale: the multitrait-multimethod model // *Psychology Journal of Higher School of Economics*. 2017. Vol. 14. № 1. P. 7—21. doi:10.17323/1813-8918.2017.1.7.21
26. *Sabadosh P.A., Babaeva J.D., Gadashova N.I.* Aesthetic motivation, engagement, and musical attitudes // *International Journal of Psychology*. 2016. Vol. 51: 856.
27. Testing measurement invariance for a second-order factor. A cross-national test of the alienation scale / *M. Rudnev [et al.]* // *Methods, data, analyses : a journal for quantitative methods and survey methodology (mda)*. 2018. Vol. 12. № 1. P. 47—76. doi:10.12758/mda.2017.11
28. *Widaman K.F.* Hierarchically nested covariance structure models for multitrait-multimethod data // *Applied Psychological Measurement*. 1985. Vol. 9. № 1. P. 1—26. doi:10.1177/014662168500900101

Aesthetic responsiveness in Russian and Azerbaijani youth

Sabadosh P.A.,

*candidate of psychological sciences, research fellow, laboratory of psychology of abilities and mental resources
named after V.N. Druzhinin, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
sabadosh@psychol.ras.ru*

Various aspects of construct validity of the Russian version of the Engagement with Beauty Scale (EBS 2.0) questionnaire was assessed using data of two previous studies conducted on convenient student samples: Russian (n=183) and Azerbaijani (n=99). Confirmatory factor analysis of multitrait-multimethod model provided evidence of EBS' good convergent and discriminant validity. The cross-cultural measurement invariance of the EBS factors was confirmed which allowed to compare indicators of two groups. No significant differences were found in the level of responsiveness to beauty between Russian and Azerbaijani youths. Generally girls scored higher than boys did, mostly on the natural and artistic beauty subscales. Russian young people in comparison to Azerbaijani ones displayed significantly stronger gender differences in general factor of engagement with beauty. The results didn't show dependence on the age of respondents.

Keywords: aesthetic responsiveness, Engagement with Beauty Scale, EBS, multitrait-multimethod model, cross-cultural study, invariance measurement, gender differences.

Funding

This work was carried out within a Government contract of Federal Agency for Scientific Organizations № 0159-2016-0005..

REFERENCES

1. Pankratova A.A., Osin E.N., Gasanova U.U. Uroven' gorizonta'nogo i vertikal'nogo individualizma i kollektivizma v Rossii i Azerbaidzhane [Levels of horizontal and vertical individualism and collectivism in Russia and Azerbaijan] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2017, vol. 10, no. 55, 12 p. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n55/1472-pankratova55.html> (Accessed 24.05.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
2. Pankratova A.A., Osin E.N., Lyusin D.V. Osobennosti emotsional'nogo intellekta u predstavitelei rossiiskoi i azerbaidzhanskoi kul'tur [Differences in emotional intelligence in Russian and Azerbaijani culture] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2013, vol. 6, no. 31, 11 p. Available at: <http://psystudy.ru/num/2013v6n31/889-pankratova31.html> (Accessed 24.05.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
3. Sabadosh P.A. Razrabotka metodov diagnostiki esteticheskikh sposobnostei: testy esteticheskoi chuvstvitel'nosti [Development of methods for diagnosis of aesthetic abilities: tests of aesthetic sensitivity]. In Zhuravlev A.L., Ushakov D.V., Kholodnaya M.A. (eds.) *Sovremennye issledovaniya intellekta i tvorchestva [Modern research of intelligence and creativity]*. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2015, pp. 250—262. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
4. Sabadosh P.A. Razrabotka tekhnologii otsenki urovnya esteticheskogo razvitiya lichnosti [Design of technology for assessment of individual aesthetic development level]. In Dikaya L.G., Zhuravlev A.L., Kholodnaya M.A. *Metody psikhologicheskogo obespecheniya professional'noi deyatel'nosti i tekhnologii razvitiya mental'nykh resursov cheloveka: Fundamental'naya psikhologiya — praktike [Methods of psychological support of professional activity and technology of mental resources development]*. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2014, pp. 297—308. (In Russ.).
5. Sabadosh P.A. Resursnaya funktsiya esteticheskikh perezhivanii: analiz i sistematizatsiya podkhodov [Resource function of aesthetic experience: approach analysis and systematization]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*. 2015, vol. 36, no. 5, pp. 21—31. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
6. R Core Team. R: a language and environment for statistical computing. Vienna, Austria: *R Foundation for Statistical Computing*, 2018.
7. Chen F.F., Sousa K.H., West S.G. Testing measurement invariance of second-order factor models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 2005, vol. 12, no. 3, pp. 471—492. doi:10.1207/s15328007sem1203_7
8. Costa Jr.P.T., McCrae R.R. Revised NEO personality inventory (NEO PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI) professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992.
9. Costa Jr. P.T., Terracciano A., McCrae R.R. Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001, vol. 81, no. 2, pp. 322—331.
10. Country comparison [Elektronnyi resurs]. *Hofstede Insights*, 2018. Available at: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/> (Accessed 24.05.2018).
11. Dachs I.F., Diessner R. German version of the Engagement with Beauty Scale. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 2009, vol. 14, no. 3, pp. 87—92.

12. Diessner R. et al. Engagement with beauty: Appreciating natural, artistic, and moral beauty. *The Journal of Psychology*, 2008, vol. 142, no. 3, pp. 303—332. doi:10.3200/JRLP.142.3.303-332
13. Güsewell A., Ruch W. Are there multiple channels through which we connect with beauty and excellence? *The Journal of Positive Psychology*, 2012, vol. 7, no. 6, pp. 516—529. doi:10.1080/17439760.2012.726636
14. Hui R., Diessner R. Engagement with beauty in Hong Kong. *Indian Journal of Positive Psychology*, 2015, vol. 6, no. 4, pp. 356—360.
15. Inglehart R., Welzel C. The world values survey cultural map of the world [Elektronnyi resurs]. *World values surveys project*, 2014. Available at: <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp> (Accessed 24.05.2018).
16. Richel T. et al. International reliability studies of the Engagement with Beauty Scale (EBS). *Poster presented at the International Counseling Psychology Conference*. Chicago, IL, 2008.
17. Marsh H.W., Bailey M. Confirmatory factor analyses of multitrait-multimethod data: A comparison of alternative models. *Applied psychological measurement*, 1991, vol. 15, no. 1, pp. 47—70. doi:10.1177/014662169101500106
18. Martínez-Martí M.L., Avia M.D., Hernández-Lloreda M.J. Effects of an appreciation of beauty randomized-controlled trial web-based intervention on appreciation of beauty and well-being. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2018. Advance online publication. doi:10.1037/aca0000164
19. Martínez-Martí M.L., Hernández-Lloreda M.J., Avia M.D. Appreciation of beauty and excellence: Relationship with personality, prosociality and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 2016, vol. 17, no. 6, pp. 2613-2634.
20. McCrae R.R., Terracciano A. Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005, vol. 88, no. 3, pp. 547—561.
21. Muthén B.O. Multilevel covariance structure analysis. *Sociological Methods & Research*, 1994, vol. 22, no. 3, pp. 376—398. doi:10.1177/0049124194022003006
22. Peterson C., Park N., Seligman M.E.P. Greater strengths of character and recovery from illness. *The Journal of Positive Psychology*, 2006, vol. 1, no. 1, pp. 17—26. doi:10.1080/17439760500372739
23. Peterson C., Seligman M.E.P. Character strengths and virtues: A handbook and classification. NY: Oxford University Press, 2004. 800 p.
24. Rosseel Y. lavaan: an R package for structural equation modelling. *Journal of Statistical Software*, 2012, vol. 48, no. 2, pp. 1—36.
25. Sabadosh P. A Russian version of the Engagement with Beauty Scale: the multitrait-multimethod model. *Psychology Journal of Higher School of Economics*, 2017, vol. 14, no. 1, pp. 7—21. doi:10.17323/1813-8918.2017.1.7.21
26. Sabadosh P.A., Babaeva J.D., Gadashova N.I. Aesthetic motivation, engagement, and musical attitudes. *International Journal of Psychology*, 2016, 51: 856.
27. Rudnev M. et al. Testing measurement invariance for a second-order factor. A cross-national test of the alienation scale. *Methods, data, analyses : a journal for quantitative methods and survey methodology (mda)*, 2018, vol. 12, no. 1, pp. 47—76. doi:10.12758/mda.2017.11
28. Widaman K.F. Hierarchically nested covariance structure models for multitrait-multimethod data. *Applied Psychological Measurement*, 1985, vol. 9, no. 1, pp. 1—26. doi:10.1177/014662168500900101

*Вне тематики номера
Outside of the theme rooms*

**ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY**

Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век

Никитская М.Г.,

*магистрант, кафедра возрастной психологии имени Л.Ф. Обухова, факультет психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
maria.nikitskaya@gmail.com*

Толстых Н.Н.,

*доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии развития,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nnvt@list.ru*

В статье дается обзор зарубежных исследований в области мотивации учения в странах Европы, США и Канаде за последние два десятилетия. Представлены основные положения двенадцати наиболее популярных теорий: контроля и значимости эмоций достижения; целей достижения; атрибуции; ожиданий и ценностей; постановки целей; интереса; возможных Я; самодетерминации; самоэффективности; социальной принадлежности; преобразующего опыта, а также группы имплицитных теорий интеллекта. Некоторые из теорий зародились давно, нередко более полувека назад, но впоследствии были расширены и/или модифицированы. Некоторые сформулированы в последние годы. В большинстве теорий значение придается роли когнитивных процессов, связанных с обучением и познанием, роли целеполагания, эмоций, а также личности учащегося и его взаимоотношениям с родителями, учителями и сверстниками.

Ключевые слова: мотивация, эмоции, мотивы учения, мотивация достижения, самодетерминация, самоэффективность, обучение, познание, школа.

Для цитаты:

Никитская М.Г., Толстых Н.Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 100—113. doi:10.17759/jmfp.2018070210

For citation:

Nikitskaya M.G., Tolstikh N.N. Foreign studies of academic motivation: the XXI century [Elektronnyi resurs]. Journal of Modern Foreign Psychology, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 100—113. doi: 10.17759/jmfp.2018070210 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Проблема мотивации учения не нова. Более того, психологические исследования в этой области велись давно в рамках различных научных школ и направлений, и интерес к ним не снижался.

Эта высокая планка, постоянство интереса и междисциплинарность объясняют непроходящую актуальность и практическую значимость изучения мотивации учения, так как очевидно, что никакие самые эффективные образовательные технологии не могут быть успешными при отсутствии у школьников и студентов познавательных интересов, желания учиться, получать и добывать знания.

Со временем становилось все более очевидным, что мотивы учения нельзя рассматривать как изолированный феномен. Научно-доказательная база убедительно свидетельствует о связи учения с личностью школьни-

ка, с одной стороны, и социальным контекстом процесса обучения — с другой.

В статье мы сфокусировали внимание при рассмотрении обозначенной проблемы на анализе англоязычных публикаций. В них представлены наиболее авторитетные теории мотивации учения, заявленные в XXI в., а также конкретные исследования мотивов учения, проведенные внутри этого периода времени в странах Европы, США и Канаде.

**Теория контроля и значимости
эмоций достижения**

Широкую известность получили работы немецкого психолога, профессора Мюнхенского университета

Рэйнарда Пекруна, автора теории контроля и значимости эмоций достижения (*Control-value theory of achievement emotions*).

Более тридцати лет занимаясь изучением проблем эмоций и мотивации в обучении, в 2006 г. Р. Пекрун опубликовал работу, в которой изложил основные положения этой теории [44]. По мнению автора, его теория может служить основой для анализа роли эмоций, переживаемых в ситуациях академических достижений. В основе теории лежит следующее положение: анализ контроля и значимости эмоций является центральным для возникновения эмоций достижения, среди которых, с одной стороны, эмоции, связанные с осуществлением деятельности (удовольствие, фрустрация, скука, переживаемые в самом процессе обучения), с другой — эмоции, связанные с последствиями, результатами деятельности (радость, надежда, гордость, тревога, безнадежность, стыд, злость).

Последние сопровождаются и успехами, и неудачами.

Под контролем (управлением) Р. Пекрун понимает субъективное распоряжение деятельностью, направленной на достижение определенного результата, а также предвосхищение результатов, последствий этой деятельности (например, ожидание, что усердие в учебе приведет к успеху). А под значимостью — субъективное значение деятельности и последствий (например, осознаваемая важность успеха).

Р. Пекрун с коллегами разработали опросник для оценки эмоций (Achievement Emotion Questionnaire). В опроснике 24 шкалы, измеряющих удовольствие, надежду, гордость, облегчение, гнев, тревогу, стыд, безнадежность и скуку во время обучения, в течение конкретного урока, а также в процессе прохождения тестов и экзаменов. Надежность и валидность данного опросника были проверены эмпирически [38].

В своем докладе, подготовленном для Международной Академии Образования (International Academy of Education) [43], Р. Пекрун говорит, что ученики испытывают множество разнообразных эмоций, оказывающих влияние на процесс и результаты обучения, личностное развитие, а также на здоровье, как психологическое, так и физическое.

Согласно теории контроля и значимости эмоций достижения, влияние эмоций является комплексным. Позитивные эмоции не всегда влияют положительно на обучение, так же как и негативные эмоции не обязательно оказывают отрицательное воздействие на учебу, хотя для большинства учащихся связь эмоций с учебным процессом как раз бывает прямой: удовольствие от учебы сказывается благотворно, в то время, как гнев, стыд, безнадежность и скука неблагоприятны. Автор также подчеркивает, что эмоции не только влияют на образовательный процесс, но и являются ключевым элементом идентичности учащихся и основой их благополучия.

Учитывая сказанное, преподаватели, по мнению автора данной теории, должны уделять должное внимание эмоциям своих учеников.

Р. Перкун предлагает конкретные способы увеличения позитивных и снижения негативных эмоций. Самое главное — учителя должны помогать учащимся развивать уверенность в себе, интерес и внутреннюю ценность знаний, поскольку это способствует увлеченности обучением и сокращает негативные эмоции. Такой эффект достижим только при условии высококвалифицированного преподавания. Учитель сам должен испытывать позитивные эмоции, создавать в классе обстановку, способствующую глубокому овладению предметом, говорить учащимся об их успехах, заботиться о психологическом климате на уроке, привлекать родителей к обсуждению и решению школьных проблем [43].

К настоящему моменту опубликовано немало работ (написанных как самим автором, так и другими учеными), которые содержат результаты эмпирических исследований, основанных на положениях теории контроля и значимости эмоций достижений.

Особый интерес представляет исследование [45], которое Р. Пекрун провел совместно с Эндрю Эллиотом и Маркусом Майером среди студентов (N=213).

Было установлено, что цели достижений — мастерство (Mastery), стремление продемонстрировать результат или избежать этой демонстрации (Performance) — определяют, предсказывают различные эмоции достижения: удовольствие, скуку, гнев, надежду, гордость, тревожность, безнадежность, стыд. А эмоции достижения, в свою очередь, прогнозируют достижение результатов. Семь из восьми фокальных эмоций являются посредниками между целями достижения и достижением результатов.

Отмечается, что полученные результаты являются надежными при учете гендерных факторов, социальной желательности, позитивной и негативной эмоциональности и учебных способностей.

Теории целей достижения

Начиная с 80-х гг. прошлого столетия вопросами целей достижения в рамках разных подходов занимались такие зарубежные ученые, как Ави Каплан, Мартин Майер, Эндрю Эллиот, Джон Николлс, Кэрл Дуэк и другие. В контексте изучения учебной мотивации авторами рассматривались две так называемые направленности (orientations): связанная с компетентностью, профессионализмом и связанная со стремлением произвести хорошее впечатление, выглядеть профессионалом в глазах окружающих.

В зарубежной психологии используются различные термины для определения этих конструктов: Task и Ego; Mastery и Performance [19; 20]. В последние годы чаще встречаются термины «Mastery» и «Performance», которые можно перевести как «направленность на мастерство» и «направленность на демонстрацию результата».

Направленность на мастерство (Mastery) предполагает сосредоточенность учеников на изучении и пони-

мании предмета, развитии навыков в соответствующей сфере, а также на саморазвитии. Указанная направленность ведет к таким положительным последствиям, как самоэффективность, усердие, выбор сложных задач, саморегулируемое обучение, позитивные эмоции и благополучие [5; 20; 21].

Направленность на демонстрацию результата (Performance) предполагает сосредоточенность на создании образа профессионала и избегании ситуаций, в которых может проявиться собственная некомпетентность [19].

Первоначально исследователи указывали на негативные последствия данной направленности. Она связывалась с такими явлениями, как предпочтение поверхностного овладения информацией вместо глубокого изучения, а также с отрицательной реакцией на постановку сложных задач [5]. Однако позже были проведены исследования, результаты которых подвергли сомнению столь однозначную связь с негативными последствиями и даже, напротив, выявили слабую или умеренную связь между направленностью на демонстрацию результата и такими позитивными феноменами, как самоэффективность, использование эффективных учебных стратегий, позитивное мышление и эмоции [21].

Занимаясь данной проблематикой, Эндрю Эллиот [22] разделил направленность на демонстрацию результата (Performance) на направленность на достижение (Performance-Approach) и направленность на избегание (Performance-Avoidance). В первом случае (Performance-Approach) речь идет о желании ученика продемонстрировать свой высокий уровень знаний, следствием чего является вовлеченность в процесс выполнения задания. В случае с избеганием (Performance-Avoidance) ученик не желает демонстрировать низкий уровень знаний и в результате приступает к выполнению задания с целью избежать подобной демонстрации.

Позже деление на избегание и достижение было применено также к направленности на мастерство (Mastery). Однако детально эта тема не разрабатывалась. В известных работах устанавливается в основном отсутствие связи направленности на избегание (Mastery-Avoidance) с когнитивными методами и оценками, а также негативная связь с внутренней мотивацией и позитивная связь с отрицательными эмоциями и тревожностью [53].

Среди других, дополнительных, направленностей выделялась так называемая внешняя целевая направленность (Extrinsic Goal Orientation), объясняющая вовлеченность ученика в процесс выполнения задания желанием получить существенную награду либо избежать существенного наказания [32].

Равным образом, уже в ранних работах [33], посвященных изучению целей достижения, была выделена социальная направленность (Social Goal Orientation), указывающая на межличностные, социальные причины вовлеченности в процесс достижения результатов

(получить одобрение от кого-то конкретно либо от группы, добиться желаемого социального взаимодействия и др.).

Последующие исследования подтвердили влияние окружающих людей на направленность и постановку целей. В частности, было установлено, что взаимоотношения учитель—ученик существенно влияют на направленность на мастерство (Mastery), а также на направленность, связанную с избеганием (Avoidance) [35]. Была также выявлена связь между взаимоотношениями со сверстниками и указанными ориентациями. Существенно влияют на социальную направленность учеников их отношения с родителями [18].

Была описана и еще одна направленность — избегание работы (Work Avoidance), или академическое отчуждение (Academic Alienation). Главной особенностью данной направленности является то, что основной причиной отчужденности является то, что источник самоутверждения для ученика находится вне класса. Ученик хочет как можно быстрее, с минимальными усилиями и затратами, выполнить задание с той лишь целью, чтобы его оставили в покое и не мешали заниматься своими делами [6].

В отношении всех направленностей высказывалось предположение, что их можно рассматривать как некие ситуативные схемы (Situation Schemas), сценарии поведения, связанные с определенными обстоятельствами либо с определенным контекстом [15], а также, что в основе всех направленностей лежит то или иное представление о себе (Self Schemas). Основная гипотеза здесь заключается в том, что ученики придерживаются определенной когнитивно-аффективной Я-концепции, которая активируется в конкретной ситуации, порождает ориентированные на себя направленности и проявляется в соответствующих мыслях, чувствах и поведении [24].

В последние годы все больше внимания уделяется интервенциям, проводимым с целью усилить у учеников выбор направленности на мастерство (Mastery), а также с целью повысить ценность самого процесса обучения наряду с ценностью его результата [52].

Теория атрибуции

Согласно теории атрибуции (Attribution theory), причины, которые люди приписывают событиям, влияют на последующие когнитивные, эмоциональные и поведенческие реакции [58].

Бернард Вайнер выделил восемь таких причин: отношение к учебе (усердие, лень); старание (в данный момент); типичная помощь учителя или предвзятое отношение учителя; помощь, получаемая от других людей; способности; физическое и психологическое состояние (настроение, усталость); сложность задачи; случай (везение). Эти причины Б. Вайнер рассматривает по трем основаниям: локусу контроля (внешний и внутренний); стабильности причинных элементов

(стабильные или нестабильные) и контролируемости (контролируемые и неконтролируемые) [1].

Особый интерес представляет субъективный контроль поведения в связи с тем, что именно он определяет реакцию ученика на неудачу, давление и страх неудачи [37]. Одним из способов, с помощью которого учащиеся приобретают чувство контроля, является обратная связь со значимыми другими, прежде всего родителями и учителями [23; 58]. Мнение другого человека — важный механизм для формирования чувства контроля, и это значение осознается (устанавливается), по крайней мере частично, через природу и значимость отношений. Предполагалось, что контроль (или беспомощность) формируются посредством наблюдения за значимыми моделями, такими, в частности, как родители. Кроме того, родители и учителя, которые обеспечивают подкрепление и обратную связь, соответствующую успеваемости учащихся, повышают восприимчивость учащихся к результатам обучения [54].

Таким образом, определяющий аспект атрибуции обучения учащихся частично задается взаимоотношениями со значимыми другими. Проще говоря, ученики могут научиться контролю через значимых других и через то, как эти значимые люди относятся к ним.

Было также высказано предположение, что атрибуции в межличностном контексте приводят к возникновению социально-обусловленных эмоций. В исследовании С. Хэрели и Б. Вайнера была предложена идея, суть которой заключается в том, что социально обусловленные эмоции являются результатом атрибутивных выводов, основанных на предполагаемых причинах конкретного результата [26]. Например, ученик, приписывающий успех другого ученика усилиям, может испытать положительные эмоции и чувство восхищения другим учеником. С другой стороны, ученик, приписывающий низкую успеваемость другого ученика недостатку способностей, может испытывать негативные эмоции [25]. В обоих случаях эмоции возникают через атрибуцию, совершаемую по поводу академических успехов других учащихся.

Обсуждается и иной способ возникновения социально-обусловленных эмоций на основе атрибуции. Здесь выводы наблюдателей о причине события могут повлиять на эмоции и поведение ученика. Например, наблюдатели (учителя, родители), анализируя работу учащегося, делают выводы о причинах конкретного результата, и это влияет на реакцию ученика на результат и его последующее поведение.

При таком сценарии учитель, явно приписывающий успех учащегося прилагаемым им усилиям, может вызвать позитивные эмоции и чувство гордости у ученика. В случае же, когда учитель объясняет низкую успеваемость недостатком способностей, он может вызвать негативные эмоции и стыд у учащегося.

Таким образом, актуальные для мотивации достижений эмоции могут вызываться атрибуциями успеха и неудачи через взаимоотношения учащегося с окружающими.

Особенности межличностных взаимоотношений учащихся в последние годы все чаще связываются с учебной мотивацией. Примером может служить работа Эндрю Мартина и Мартина Доусона, в которой приводятся исследования, проводимые на основе теорий атрибуции, самооффективности, самодетерминации, ожиданий и ценностей и других, демонстрирующие большое значение межличностных взаимоотношений в учебной мотивации студентов [36].

Также в рамках теории атрибуции были исследованы вмешательства (интервенции), приводящие к улучшению успеваемости посредством приписывания (атрибуции) учебных трудностей отсутствию усилий в индивидуальной и групповой деятельности [9].

Так, в одном из исследований [59] ученики были разделены на две группы. В экспериментальной группе ученикам показывались записи, в которых приводились статистические данные, свидетельствующие о том, что ученики, которые боролись с учебными трудностями в первый год обучения, впоследствии повышали свои результаты. Ученики из контрольной группы не получали подобной информации. В дальнейшем было установлено, что в сравнении с учениками из контрольной группы у учеников из экспериментальной группы повысилась успеваемость еще до окончания исследования и их реже отчисляли из школы в следующем году.

Теория ожиданий и ценностей

Автором теории ожиданий и ценностей (Expectancy-value theory) является Джон Аткинсон, который представил ее еще в 1957 г. [8]. На данный момент теория расширена и доработана такими исследователями, как Жаклин Экклс, Аллан Вигфилд, Крис Халлеман и другими.

В последние годы в рамках данного направления исследовался вопрос о том, насколько увеличивает мотивацию к обучению понимание учениками применимости получаемых на уроках знаний в их жизни. Был проведен ряд экспериментов. В одном из них Крис Халлеман с коллегами [28] предлагали учащимся письменные задания, в которых просили описать, как какой-либо аспект изучаемого материала по определенной дисциплине может соотноситься с их жизнью в целом или в какой-то ее части. После таких заданий у учеников из экспериментальной группы с низким уровнем ожидания успеха показатели успеваемости существенно увеличивались. При этом в контрольной группе, а также у учеников из экспериментальной группы, уверенных в себе, показатели оставались без изменений.

В модели, предложенной Жаклин Экклс, фиксируется связь представлений родителей с учебной мотивацией и достижениями их детей. Представления и убеждения родителей определяют их поведение, которое, в свою очередь, определяет мотивационные убеждения детей. А мотивационные убеждения детей определяют их поведение.

В США было проведено лонгитюдное исследование, проверяющее указанную связь [16]. В течение двенадцати лет изучались взгляды матерей в сфере спорта, музыки, математики, чтения и их влияние на детей. Данные собирались среди матерей, детей и учителей. Убеждения матерей формировали их собственное поведение в данных сферах, а также мотивационные представления детей. Спустя определенное время (4—5 лет) это влияние уже можно было проследить в количестве времени, проводимом детьми за чтением, на спортивных и музыкальных занятиях, а также в количестве математических курсов, выбранных в старшей школе.

Было установлено, что за исключением чтения поведение матерей влияло на представления детей. Также была обнаружена незначительная разница в нескольких аспектах в зависимости от пола и возраста ребенка. Так, данное исследование продемонстрировало процесс, посредством которого происходит влияние представлений матерей на представления детей в младшем возрасте и на их деятельность в более поздних (подростковом и юношеском) возрастах.

Существенная роль окружающих (их взглядов и поведения), с которыми преимущественно общаются учащиеся, в развитии ожиданий и ценностей в академическом контексте была установлена и в других исследованиях [57].

Таким образом, в теории ожиданий и ценностей также большое значение в процессе формирования учебной мотивации и достижений придается влиянию окружающих и взаимоотношениям с ними.

Теория постановки целей

Теория постановки целей (Goal setting theory) основана на том, что поведение человека определяется теми целями, которые он ставит перед собой, так как именно ради достижения поставленных перед собой целей он осуществляет определенные действия.

При этом предполагается, что постановка целей — это сознательный процесс, а осознанные цели и намерения — это то, что лежит в основе поведения человека.

Зарождение теории связывают с исследованиями проблематики уровня притязаний, проводимыми в свое время Куртом Левиным и его учениками. Впоследствии она в основном разрабатывалась Эдвином Локом, который начал изучение целеполагания в 1960-х гг. В настоящее время, согласно теории постановки целей, источником мотивации является желание и намерение достичь цели. Если отдельные индивиды считают, что их текущая деятельность не ведет к достижению желаемых целей, они, как правило, становятся мотивированными на увеличение усилий или изменение стратегии [31].

В рамках данной теории представляет интерес эксперимент, в котором учащиеся ставили перед собой те

или иные учебные цели посредством прямых внешних указаний. В частности, Д. Морисано с коллегами [51] протестировали влияние онлайн постановки целей на успеваемость учащихся колледжа. Учащиеся экспериментальной группы участвовали в комплексной онлайн-программе, в рамках которой от них требовалось определить важные цели, детально описать эти цели и планы их реализации, а также указать, насколько для них важно достижение этих целей. Учащиеся контрольной группы, завершив онлайн-задания, просто писали о положительном опыте прошлого. В итоге учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали значительное увеличение результатов по окончании программы, тогда как у студентов контрольной группы изменения результатов отсутствовали.

«Имплицитные теории интеллекта»

Основателем теории, получившей название «Имплицитные теории интеллекта» (Implicit theories of intelligence), является Кэрл Дуэк [19]. В своих работах 1980—1990-х гг. прошлого века она утверждала, что существенное влияние на развитие направленности личности на мастерство (Mastery) оказывают сложившиеся у человека представления о своем интеллекте. К. Дуэк называет их имплицитными теориями, выделяя два типа представлений. В соответствии с первым типом представлений (первой имплицитной теорией), интеллект имеет изменчивую природу, он способен развиваться. Название этой теории можно перевести как «прибыльная теория интеллекта». В соответствии со второй имплицитной теорией, интеллект является постоянным, фиксированным. Такому представлению соответствует «данностная теория интеллекта».

Данная теория в последние годы вдохновила ученых на вмешательства, которые помогают ученикам понять, что существует возможность стать умнее, решая проблемы и задачи [7]. Так, например, Лиза Блэквелл с коллегами [14] проверили влияние вмешательства, нацеленного на обучение учащихся седьмого класса тому, как интеллект может повыситься благодаря усилиям и решению задач. Ученики контрольной группы посещали шесть еженедельных 25-минутных уроков, в течение которых им предоставлялась информация о структуре и функциях головного мозга, а также о том, как мозг меняется с течением времени. Ученики экспериментальной группы посещали два дополнительных урока (всего восемь), которые были сосредоточены на прибыльной теории интеллекта. На этих уроках обсуждались пластичность мозга и то, как обучение делает учеников умнее. В итоге, по истечении двух лет, у учеников экспериментальной группы существенно повысилась мотивация в сравнении с учениками контрольной группы. Повысилась и их успеваемость, в то время как у учеников контрольной группы успеваемость снизилась.

Теория интереса

Изучая роль интереса в учебной мотивации, Сьюзан Хайди и Энн Рэннингер на основе уже имеющихся исследований предложили четырехфазную модель формирования интереса [27]. Учеными выделяются следующие четыре фазы: 1) возникновение ситуационного интереса к предмету; 2) поддержание ситуационного интереса; 3) зарождение индивидуального интереса; 4) развитие индивидуального интереса. Переход от одной фазы к другой происходит лишь при наличии определенных условий, причем наиболее трудным считается переход от второй к третьей фазе. Переход интереса с одной стадии своего развития на другую не означает исчезновения предыдущих. Они остаются и функционируют наравне с вновь появившимися. Более того, и ситуационный, и индивидуальный интересы не изолированы, а способны взаимодействовать и влиять на развитие друг друга.

Джон Газри с коллегами [29] провели экспериментальное исследование по развитию долгосрочного интереса, а также внутренней мотивации в области чтения. Третьеклассники из четырех разных классов получили учебное задание, включающее чтение художественной и научной литературы. В итоге было установлено, что у учащихся двух классов, где учителя проводили специальную работу по развитию интереса (наблюдение, рисование, конструирование и др.), внутренняя мотивация к чтению, а также уровень понимания текста оказались существенно выше, чем у учащихся двух других классов, где такая работа не проводилась.

В странах Европы, США и Канаде «интерес» — это широко используемый, многоаспектный конструкт. Научным сообществом активно обсуждаются различные способы моделирования отношений «человек — наука». Так, Андрэас Крапп и Манфريد Прэнзэль [30] в 2011 г. представили обзор исследований, связанных с проблематикой интереса, и описали теоретическую и методологическую основу для оценки интереса к науке в крупномасштабных программах, таких как PISA. Исследователи проанализировали модели, которые сегодня могут быть использованы для описания научного интереса и процесса его развития. В указанной работе, помимо этого, представлены применяемые методы оценки интересов.

К факторам, влияющим на учебную мотивацию, помимо интереса относят чувства, которые, по мнению некоторых исследователей [13], являются частью интереса.

В одной из недавних работ [55] изучался вопрос о влиянии на познавательную, исследовательскую мотивацию такого чувства, как благоговение, трепет (awe) перед наукой. Исследователи полагают, что трепет (awe) является скорее уникальным явлением в мотивации. В указанной работе синтезируются концепция трепета (awe) и концепции когнитивных механизмов, связанных с обучением, а также предлагается генеративная теоретическая структура, которая может быть

использована для проверки влияния этого чувства на раннее обучение, ориентированное на научную деятельность.

Таким образом, очевидно, что последователи различных направлений изучения интереса и его влияния на учебную мотивацию согласны в том, что хорошо развитый индивидуальный интерес способствует становлению долгосрочной внутренней мотивации и что ученики с хорошо развитым индивидуальным интересом будут продолжать работать или решать проблемы, невзирая на сложности и препятствия.

Теория возможных Я

Согласно теории, автором которой является Дафна Ойзерман, возможные Я (Possible selves) — это представления человека о том, каким он может стать в ближайшем и отдаленном будущем. Поэтому возможные Я важны для постановки целей и мотивации [41]. Каждый индивид имеет как положительные образы самого себя, которые соответствуют его желанным и ожидаемым в будущем представлениям о себе, так и отрицательные, которых хотелось бы избежать [34]. В то время как актуальная Я-концепция фокусируется на том, кем индивид является сейчас, возможные Я, сосредоточив внимание на будущем, провоцируют самосовершенствование и личностный рост. Они дают возможность экспериментировать и пробовать различные варианты будущего.

В контексте обучения возможные Я включают в себя позитивные ожидания относительно успеваемости в школе и академических достижений как в виде конкретных, непосредственных целей, например, успешно окончить восьмой класс или пройти математический тест, так и в виде более общих долгосрочных ожиданий, например, быть или стать умным [46].

Для учащихся юношеского возраста характерно наличие множества потенциально конкурирующих возможных Я, не все из которых влияют на поведение в конкретный момент времени [41]. На возможные Я влияют, с одной стороны, индивидуальные факторы, с другой, — окружающая обстановка. Окружающие люди могут служить образцами для подражания или, напротив, антипримерами для формирования как положительных, так и негативных возможных Я. Такими образцами могут быть конкретные люди, с которыми у учащегося есть отношения, или просто общее чувство того, что другие хотели бы, чтоб он был способен делать.

Опыт успеха или неудачи в какой-либо сфере влияет на представление о возможных Я в этой сфере и, соответственно, на стратегию и действия, направляемые на достижение такого возможного Я. Так, прошлые неудачи могут усложнить формулировку того, как успех будет выглядеть в определенной области и какие стратегии, вероятно, будут эффективными. Прошлый успех, наоборот, может существенно облегчить представление о том, как будет выглядеть успех и какие шаги необходимы для достижения желаемого

возможного Я. Например, несовершеннолетние правонарушители, не достигавшие успехов в школе, с меньшей вероятностью формулируют возможные Я, ориентированные на получение образования или работу. А ученики из малообеспеченных семей редко могут разработать несколько стратегий для достижения ориентированных на учебу возможных Я [40; 41; 42].

В одном из исследований было показано, что учащиеся с ориентированными на учебу возможными Я, которым предлагались четкие стратегии по достижению таких возможных Я, в конце учебного года сообщали, что чувствовали себя более эффективными. Но влияние не ограничивалось лишь положительными эмоциями. Такие ученики также показывали лучшие академические результаты в сравнении с учениками, не имеющими четких стратегий [46].

В другом исследовании вмешательство, расширяющее возможные Я и стратегии их достижения, в результате привело к улучшению академической успеваемости и поведения в классе даже при наличии неблагоприятных условий, предполагающих риск неудачи в учебной деятельности [39].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ориентированное на учебу возможное Я положительным образом влияет на учебную мотивацию.

Теория самодетерминации

Теория самодетерминации (Self-determination theory) в последние годы на Западе является одной из наиболее авторитетных теорий, рассматриваемых в связи с вопросами мотивации. Авторами теории являются американские психологи Эдвард Деси и Ричард Райан, сформулировавшие основные положения теории еще в 1985 г. [17].

Большое число исследований учебной мотивации последних десяти лет проводилось с опорой именно на данную теорию. Основные ее положения упрощенно можно сформулировать следующим образом: чтобы быть мотивированным и функционировать на оптимальном уровне, должен удовлетворяться определенный набор психологических потребностей. А именно: потребность в компетентности (competence), потребность в автономии (autonomy) и потребность во взаимосвязи с другими людьми (relatedness).

Значимость и широкая применимость теории самодетерминации объясняется ее высокой объяснительной силой. Мы не стали подробно описывать данную теорию, так как она достаточно хорошо известна российскому читателю из работ отечественных ученых, в частности, из работ Т.О. Гордеевой [2; 3].

Теория самоэффективности

В теории самоэффективности (Self-efficacy theory), предложенной Альбертом Бандурой [11], центральное

место отводится вере индивида в свои способности успешно справляться с поставленными задачами и, соответственно, влиянию этой уверенности в себе на мотивацию и достижения [10; 11; 49]. Утверждается, что люди, уверенные в собственной самоэффективности, будут генерировать и пробовать альтернативные модели поведения в случае, если уже примененные действия не принесли ожидаемого успеха [49]. Высокая самоэффективность может способствовать росту эффективности индивида за счет повышения уровня прикладываемых усилий и настойчивости, а также может развивать способность справляться с проблемными ситуациями, влияя на когнитивные и эмоциональные процессы, связанные с ситуацией [10; 11].

А. Бандура выделяет следующие источники самоэффективности: способность выстроить поведение, косвенный опыт, вербальное убеждение и эмоциональный подъем [4]. Рассматривая способность выстроить поведение, автор утверждает, что предыдущий опыт успеха или неудач при попытке достижения желаемого результата порождает либо высокие (в случае успеха), либо низкие (в случае неудачи) ожидания. Такой же механизм действия и у косвенного опыта (т. е. чужого примера), но его влияние существенно ниже, чем у фактического. Также к источникам самоэффективности относится убеждение человека в способности справиться с задачей (вербальное убеждение). Автор выдвигает гипотезу, что сила вербального убеждения ограничивается авторитетом и осознаваемым статусом убеждающего. Если родители в чем-то убеждают ребенка, очень важно, чтобы их убеждение в способности ребенка добиться успеха соответствовало его реальным возможностям. В противном случае последствием может оказаться пониженный прогноз эффективности, с одной стороны, и подорванная вера в родителей — с другой. Говоря об эмоциональном подъеме как об источнике самоэффективности, А. Бандура отмечает склонность людей сверять уровень эффективности с уровнем эмоционального напряжения перед стрессовой ситуацией. То есть способы, снижающие возбуждение в таких ситуациях, повышают прогноз эффективности.

Теория самоэффективности, как и большинство других направлений изучения учебной мотивации, подробно рассматривает вопрос о влиянии на эту мотивацию взаимоотношений учащихся с окружающими. Так, утверждается, что существует возможность приобретения учениками чувства самоэффективности посредством моделирования ситуаций с разрешением проблем, а также при поддержке значимых других [10].

Более того, те, с кем учащиеся себя идентифицируют, и те, с кем они наиболее тесно связаны, являются мощными источниками моделирования и позитивного общения [10; 49]. В данном случае механизмом, лежащим в основе моделирования, являются

взаимоотношения. По этим причинам уверенность в себе и степень, в которой она поддерживается, могут быть концептуализированы как явление или процесс, основными факторами которого являются взаимоотношения.

Теория социальной принадлежности

Авторами концепции социальной принадлежности (Social belongingness) считаются Рой Баумейстер и Марк Лири [12]. Они утверждают, что чувство принадлежности является фундаментальным человеческим мотивом (в том числе и учебным), что многие человеческие потребности, такие как потребность во власти, близости, одобрении, достижениях и др., обусловлены необходимостью принадлежать. Необходимость принадлежать и формировать привязанности является универсальной человеческой потребностью.

В рамках концепции социальной принадлежности изучались вмешательства (интервенции), которые помогают студентам в процессе обучения выстраивать более тесные связи со значимыми другими [50] и снижать чувство неопределенности в отношении принадлежности. Так, в исследовании Г. Уолтона и Г. Коэна [56] ученикам из экспериментальной группы была предоставлена информация, свидетельствующая о том, что большинство студентов колледжа испытывают чувство беспокойства или сомнения в принадлежности к университетскому городку, но что эти чувства уменьшаются с течением времени. Также им было в воодушевляющей манере рассказано о чувстве принадлежности. Студентам из контрольной группы было просто рассказано, что социально-политические убеждения в колледжах становятся более развитыми с течением времени. В результате у студентов из экспериментальной группы, наименее уверенных в принадлежности (в данном исследовании это были афроамериканские студенты), были зафиксированы более высокие академические результаты и сразу после проведенных мероприятий, и через год. Этого не произошло со студентами-афроамериканцами из контрольной группы.

Теория преобразующего опыта

Автором новой, заявленной в 2011 г., теории преобразующего опыта (Transformative experience theory) является Кэвин Пью, профессор университета в американском Северном Колорадо. Теория фокусируется на том, как обучение в школе может обогащать внешкольный опыт, расширяя восприятие, способствуя осмыслению и обретению ценностей для будущего опыта и преобразуя отношения учеников с миром. Теория включает в себя идеи теории эстетики и философии образования Джона Дьюи.

Основной конструкт теории — преобразующий опыт — наиболее четко определяется при помощи трех характеристик [48].

Мотивация использования (Motivate Use) — применение в жизни полученных в процессе обучения знаний, даже когда этого не требуют (например, анализировать историю скалы на прогулке у озера).

Расширение восприятия (Expansion of Perception) — возможность увидеть объекты, события или проблемы в мире с точки зрения не очевидного содержания (например, увидеть скалы в качестве историй).

Эмпирическая ценность (Experiential Value) — умение видеть и переживать мир по-новому (например, настолько заинтересоваться камнями, что не переставать о них думать).

В рамках теории преобразующего опыта уже исследовано влияние определенных интервенций, которые побуждают учителей переосмысливать обучение таким образом, чтобы повышать ценность контента для ежедневного опыта учащихся с помощью различных учебных стратегий.

Так, в одном из исследований [47] преподаватель в экспериментальном классе был проинструктирован на основании модели «Преподавание преобразующего опыта в науке», в которой основное внимание было уделено трем принципам обучения: преподносить контент как идеи, которые нужно вообразить, а не как концепции, которые нужно изучить; видеть новые объекты как новые идеи; а также моделировать преобразующий опыт. Учитель в контрольном классе той же школы не придерживался указанных принципов. По итогам, ученики в экспериментальном классе более высоко ценили научные знания, чем ученики в контрольном классе.

Заключение

Представленные здесь теории являются в разной степени влиятельными.

Вместе с тем, базирующиеся на них исследования, которые были описаны в данной статье, привлекают интерес специалистов. Это следует из высокого индекса цитируемости соответствующих работ, что и послужило основанием для их отбора в процессе подготовки настоящей публикации.

Большинство современных теорий мотивации и, в частности, учебной мотивации, испытывают сильное влияние социо-когнитивного подхода. Но в ряде из них — и это важно — акцент делается на проблемах эмоций, а также на системе взаимоотношений обучающегося с педагогами, родителями и сверстниками.

Безусловно, список публикаций, которые оказались в фокусе внимания в представленном обзоре, не является исчерпывающим. Однако предлагаемый обзор, по мнению авторов, достаточно полно, хотя и в конспективной форме, отражает проблемы и теории учебной мотивации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015. 334 с.
2. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 1: Проблемы развития теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2010. № 4 (12). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343-gordeeva12.html> (дата обращения: 29.04.2018).
3. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2010. № 5 (13). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/378-gordeeva13.html> (дата обращения: 29.04.2018).
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
5. Ames C. Classrooms: Goals, structures and student motivation // *Journal of Educational Psychology*. 1992. Vol. 84. № 3. P. 261—271.
6. Archer J. Achievement goals as a measure of motivation in university students // *Contemporary Educational Psychology*. 1994. Vol. 19. № 4. P. 430—446. doi:10.1006/ceps.1994.1031
7. Aronson J., Fried C.B., Good C. Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2002. Vol. 38. № 2. P. 113—125. doi:10.1006/jesp.2001.1491
8. Atkinson J.W. Motivational determinants of risk taking behavior // *Psychological Review*. 1957. Vol. 64. № 6. P. 359—372. doi:10.1037/h0043445
9. Attributional retraining and elaborative learning: Improving academic development through writing-based interventions / N.C. Hall [et al.] // *Learning and Individual Differences*. 2007. Vol. 17. № 3. P. 280—290. doi:10.1016/j.lindif.2007.04.002
10. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman. 1997. 604 p.
11. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. New Jersey: Prentice Hall. 1986, 617 p.
12. Baumeister R.F., Leary M.R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation [Электронный ресурс] // *Psychological Bulletin*. 1995. Vol. 117. № 3. P. 497—529. URL: http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/the_need_to_belong-_desire_for_interpersonal_attachments_as_a_fundamental_human_motivation.pdf (дата обращения: 29.04.2018).
13. Berlyne D.E. 'Interest' as a psychological concept // *The British Journal of Psychology*. 1949. Vol. 39. № 4. P. 184—195. doi:10.1111/j.2044-8295.1949.tb00219.x
14. Blackwell L.S., Trzesniewski K.H., Dweck C.S. Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention // *Child Development*. 2007. Vol. 78. № 1. P. 246—263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
15. Cantor N., Mischel W., Schwartz J.C. A prototype analysis of psychological situations // *Cognitive Psychology*. 1982. Vol. 14. № 1. P. 45—77. doi:10.1016/0010-0285(82)90004-4
16. Charting the Eccles' Expectancy-Value Model from Mothers' Beliefs in Childhood to Youths' Activities in Adolescence / S.D. Simpkins [et al.] // *Developmental Psychology*. 2012. Vol. 48. № 4. P. 1019—1032. doi:10.1037/a0027468
17. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. NY: Plenum Publishing Co, 1985. 45 p.
18. Dowson M., McInerney D.M. What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation // *Contemporary Educational Psychology*. 2003. Vol. 28. № 3. P. 91—113. doi:10.1016/S0361-476X(02)00010-3
19. Dweck C.S. Motivational processes affecting learning // *American Psychologist*. 1986. Vol. 41. № 10. P. 1040—1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
20. Dweck C.S., Leggett E.L. A social-cognitive approach to motivation and personality // *Psychological Review*. 1988. Vol. 95. № 2. P. 256—273.
21. Elliot A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals // *Educational Psychologist*. 1999. Vol. 34. № 3. P. 169—189. doi:10.1207/s15326985ep3403_3
22. Elliot A.J. Integrating the 'classic and 'contemporary' approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation // *Advances in motivation and achievement*. Vol. 10 / M.L. Maehr, P.R. Pintrich (Eds.). Greenwich, Connecticut: JAI, 1997. P. 143—179.
23. Fabricius W.V., Hagen J.W. Use of causal attributions about recall performance to assess meta-memory and predict strategic memory behavior in young children // *Developmental Psychology*. 1984. Vol. 20. № 5. P. 975—987.
24. Garcia T., Pintrich P.R. Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies // *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* / D. Schunk, B. Zimmerman (Eds.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1994. P. 127—153.
25. Hareli S., Weiner B. Accounts for success as determinants of perceived arrogance and modesty [Электронный ресурс] // *Motivation and Emotion*. 2000. Vol. 24. № 3. P. 215—236. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=11307515&lang=ru&site=ehost-live> (дата обращения: 29.04.2018).

26. Hareli S., Weiner B. Social emotions and personality inferences: A scaffold for a new direction in the study of achievement motivation // *Educational Psychologist*. 2002. Vol. 37. № 3. P. 183—193. doi:10.1207/S15326985EP3703_4
27. Hidi S., Renninger K.A. The Four-Phase Model of Interest Development // *Educational Psychologist*. 2006. Vol. 41. № 2. P. 111—127. doi:10.1207/s15326985ep4102_4
28. Hulleman C.S., Harackiewicz J.M. Promoting interest and performance in high school science classes // *Science*. 2009. Vol. 326. № 5958. P. 1410—1412. doi:10.1126/science.1177067
29. Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension / J.T. Guthrie [et al.] // *Journal of Educational Research*. 2006. Vol. 99. № 4. P. 232—246. doi:10.3200/JOER.99.4.232-246
30. Krapp A., Prenzel M. Research on Interest in Science: Theories, methods and findings // *International Journal of Science Education*. 2011. Vol. 33. № 1. P. 27—50. doi:10.1080/09500693.2011.518645
31. Locke E. A., Latham G. P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey // *American Psychologist*. 2002. Vol. 57. № 9. P. 705—717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705
32. Maehr M.L. Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment // *Research on motivation in education*. 1984. Vol. 1. № 4. P. 115—144.
33. Maehr M.L., Nicholls J.G. Culture and achievement motivation: A second look // *Medicine Sport Science*. 1980. Vol. 20. P. 221—267.
34. Markus H.R., Nurius P. Possible selves // *American Psychologist*. 1986. Vol. 41. № 9. P. 954—969. doi:10.1037/0003-066X.41.9.954
35. Martin A.J. Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach // *British Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 77. № 2. P. 413—440. doi:10.1348/000709906X118036
36. Martin A.J., Dowson M. Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice // *Review of Educational Research*. 2009. Vol. 79. № 1. P. 327—365. doi:10.3102/0034654308325583
37. Martin A.J., Marsh H.W., Debus R.L. Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective // *Journal of Educational Psychology*. 2001. Vol. 93. № 1. P. 87—102. doi:10.1037/0022-0663.93.1.87
38. Measuring Emotions in Students' Learning and Performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) / R. Pekrun [et al.] // *Contemporary Educational Psychology*. 2011. Vol. 36. № 1. P. 36—48. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002
39. Oyserman D., Brickman D., Rhodes M. School success, possible selves and parent school involvement // *Family Relations*. 2007. Vol. 56. № 5. P. 479—489. doi:10.1111/j.1741-3729.2007.00475.x
40. Oyserman D., Fryberg S.A. The possible selves of diverse adolescents: content and function across gender, race and national origin // *Possible selves: Theory, research, and applications* / J. Kerpelman, C. Dunkel (Eds.). Huntington, NY: Nova, 2006. P. 17—39.
41. Oyserman D., James L. Possible selves: From content to process // *The Handbook of Imagination and Mental Stimulation* / Klein Markman, J.A. Suhr (Eds.). Psychology Press, 2009. P. 373—394.
42. Oyserman D., Markus H.R. Possible selves and delinquency // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 59. № 1. P. 112—125. doi:10.1037/0022-3514.59.1.112
43. Pekrun R. Emotions and Learning [Электронный ресурс] // *Educational Practices*. 2014. № 24. P. 6—29. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.691.9950&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 29.04.2018).
44. Pekrun R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice // *Educational Psychology Review*. 2006. Vol. 18. № 4. P. 315—341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
45. Pekrun R., Elliot A.J., Maier M.A. Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance // *Journal of Educational Psychology*. 2009. Vol. 101. № 1. P. 115—135. doi:10.1037/a0013383
46. Possible selves as roadmaps / D. Oyserman [et al.] // *Journal of Research in Personality*. 2004. Vol. 38. № 2. P. 130—149. doi:10.1016/S0092-6566(03)00057-6
47. Pugh K.J. Transformative experience: An integrative construct in the spirit of Deweyan pragmatism // *Educational Psychologist*. 2011. Vol. 46. № 2. P. 107—121. doi:10.1080/00461520.2011.558817
48. Pugh K.J., Bergstrom C.M., Spencer B. Profiles of transformative engagement: Identification, description, and relation to learning and instruction // *Science Education*. 2017. Vol. 101. № 3. P. 369—398. doi:10.1002/sce.21270
49. Schunk D.H., Miller S.D. Self-efficacy and adolescents' motivation // *Academic motivation of adolescents* / F. Pajares, T. Urda (Eds.). Greenwich, CT: Information Age, 2002. P. 29—52.
50. Sense of belonging and persistence in White and African American first-year students / L.R. Hausmann [et al.] // *Research in Higher Education*. 2009. Vol. 50. № 7. P. 649—669. doi:10.1007/s11162-009-9137-8
51. Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance / D. Morisano [et al.] // *Journal of Applied Psychology*. 2010. Vol. 95. № 2. P. 255—264. doi:10.1037/a0018478

52. The interactive effects of personal achievement goals and performance feedback in an undergraduate science class / K.R. Muis [et al.] // *Journal of Experimental Education*. 2013. Vol. 81. № 4. P. 556—578. doi:10.1080/00220973.2012.738257
53. The social-cognitive model of achievement motivation and the 2×2 achievement goal framework / F. Cury [et al.] // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2006. Vol. 90. № 4. P. 666—679. doi:10.1037/0022-3514.90.4.666
54. *Thompson T.* Self-worth protection: Review and implications for the classroom // *Educational Review*. 1994. Vol. 46. № 3. P. 259—274. doi:10.1080/0013191940460304
55. *Valdesolo P., Shtulman A., Baron A.S.* Science Is Awe-Some: The Emotional Antecedents of Science Learning // *Emotion Review*. 2017. Vol. 9. № 3. P. 215—221. doi:10.1177/1754073916673212
56. *Walton G.M., Cohen G.L.* A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students // *Science*. 2011. Vol. 331. № 6023. P. 1447—1451. doi:10.1126/science.1198364
57. *Wang M.T., Eccles J.S.* Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School // *Child development*. 2012. Vol. 83. № 3. P. 877—895. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
58. *Weiner B.* An attributional theory of motivation and emotion // *Behaviorism*. 1988. Vol. 16. № 2. P. 167—173.
59. *Wilson T.D., Linville P.W.* Improving the performance of college freshmen with attributional techniques // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. Vol. 49. № 1. P. 287—293. doi:10.1037/0022-3514.49.1.287

Foreign studies of academic motivation: the XXI century

Nikitskaya M.G.,

*master student, chair of developmental psychology named after L.F. Obukhova, faculty of psychology in education,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
maria.nikitskaya@gmail.com*

Tolstykh N.N.,

*doctor of psychological Sciences, professor, head of the department of social psychology development,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
nnvt@list.ru*

The article provides an overview of foreign (Western) researches in the field of academic motivation conducted in the United States, Europe and Canada over the past two decades. It presents the main provisions of the twelve most influential theories: Control-value theory of achievement emotions, Achievement goal theory, Attribution theory, Expectancy-value theory, Goal-setting theory, Theory of interest, Need for achievement theory, Possible selves theory, Self-determination theory, Self-efficacy theory, Social belongingness theory, Transformative experience theory, and also the Implicit theories of intelligence. Some of these theories appeared long ago, often more than half a century ago, but were subsequently expanded and/or modified. Some are articulated in recent years. In most theories of great importance is attached to the role of cognitions and cognitive processes in the process of learning, to the role of goal-setting, emotions in general, as well as to the student's identity and his/her relationships with parents, teachers and peers.

Keywords: motivation, emotions, academic motivation, achievement motivation, self-determination, self-efficacy, learning, cognition, school.

REFERENCES

1. Gordeeva T.O. Psikhologiya motivatsii dostizheniya [Psychology of motivation to achieve]. Moscow: Smysl, 2015. 334 p. (In Russ.).
2. Gordeeva T.O. Teoriya samodeterminatsii: nastoyashchee i budushchee. Chast' 1: Problemy razvitiya teorii [The theory of self-determination: the present and the future. Part 1: Problems of the development of the theory] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2010, no.4 (12). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343-gordeeva12.html> (Accessed 29.04.2018). (In Russ.).
3. Gordeeva T.O. Teoriya samodeterminatsii: nastoyashchee i budushchee. Chast' 2: Voprosy prakticheskogo primeneniya teorii [The theory of self-determination: the present and the future. Part 2: Problems of practical application of the theory] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2010, no. 5 (13). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/378-gordeeva13.html> (Accessed 29.04.2018). (In Russ.).
4. Kh'ell L., Zigler D. Teorii lichnosti. Spb.: Piter, 2006. 607 p. (In Russ.).
5. Ames C. Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 1992, vol. 84, no. 3, pp. 261—271.
6. Archer J. Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 1994, vol. 19, no. 4, pp. 430—446. doi:10.1006/ceps.1994.1031
7. Aronson J., Fried C.B., Good C. Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2002, vol. 38, no. 2, pp. 113—125. doi:10.1006/jesp.2001.1491
8. Atkinson J.W. Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 1957, vol. 64, no. 6, pp. 359—372. doi:10.1037/h0043445
9. Hall N.C. et al. Attributional retraining and elaborative learning: Improving academic development through writing-based interventions. *Learning and Individual Differences*, 2007, vol. 17, no. 3, pp. 280—290. doi:10.1016/j.lindif.2007.04.002
10. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997. 604 p.
11. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. New Jersey: Prentice Hall. 1986, 617 p.
12. Baumeister R.F., Leary M.R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation [Elektronnyi resurs]. *Psychological Bulletin*, 1995, vol. 117, no. 3, pp. 497—529. Available at: http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/the_need_to_belong-_desire_for_interpersonal_attachments_as_a_fundamental_human_motivation.pdf (Accessed 29.04.2018).
13. Berlyne D.E. 'Interest' as a psychological concept. *The British Journal of Psychology*, 1949, vol. 39, no. 4, pp. 184—195. doi:10.1111/j.2044-8295.1949.tb00219.x

14. Blackwell L.S., Trzesniewski K.H., Dweck C.S. Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 2007, vol. 78, no. 1, pp. 246—263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
15. Cantor N., Mischel W., Schwartz J.C. A prototype analysis of psychological situations. *Cognitive Psychology*, 1982, vol. 14, no. 1, pp. 45—77. doi:10.1016/0010-0285(82)90004-4
16. Simpkins S.D. et al. Charting the Eccles' Expectancy-Value Model from Mothers' Beliefs in Childhood to Youths' Activities in Adolescence. *Developmental Psychology*, 2012, vol. 48, no. 4, pp. 1019—1032. doi:10.1037/a0027468
17. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. NY: Plenum Publishing Co, 1985. 45 p.
18. Dowson M., McInerney D.M. What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 2003, vol. 28, no. 3, pp. 91—113. doi:10.1016/S0361-476X(02)00010-3
19. Dweck C.S. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 1986, vol. 41, no. 10, pp. 1040—1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
20. Dweck C.S., Leggett E.L. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 1988, vol. 95, no. 2, pp. 256—273.
21. Elliot A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 1999, vol. 34, no. 3, pp. 169—189. doi:10.1207/s15326985ep3403_3
22. Elliot A.J. Integrating the 'classic and 'contemporary' approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In Maehr M.L., Pintrich P.R. (Eds.) *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, Connecticut: JAI, 1997, vol. 10, pp. 143—179.
23. Fabricius W.V., Hagen J.W. Use of causal attributions about recall performance to assess meta-memory and predict strategic memory behavior in young children. *Developmental Psychology*, 1984, vol. 20, no. 5, pp. 975—987.
24. Garcia T., Pintrich P.R. Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In Schunk D., Zimmerman B. (Eds.) *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1994, pp. 127—153.
25. Hareli S., Weiner B. Accounts for success as determinants of perceived arrogance and modesty [Elektronnyi resurs]. *Motivation and Emotion*, 2000, vol. 24, no. 3, pp. 215—236. Available at: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=11307515&lang=ru&site=ehost-live> (Accessed 29.04.2018).
26. Hareli S., Weiner B. Social emotions and personality inferences: A scaffold for a new direction in the study of achievement motivation. *Educational Psychologist*, 2002, vol. 37, no. 3, pp. 183—193. doi:10.1207/S15326985EP3703_4
27. Hidi S., Renninger K.A. The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 2006, vol. 41, no. 2, pp. 111—127. doi:10.1207/s15326985ep4102_4
28. Hulleman C.S., Harackiewicz J.M. Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 2009, vol. 326, no. 5958, pp. 1410—1412. doi:10.1126/science.1177067
29. Guthrie J.T. et al. Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 2006, vol. 99, no. 4, pp. 232—246. doi:10.3200/JOER.99.4.232-246
30. Krapp A., Prenzel M. Research on Interest in Science: Theories, methods and findings. *International Journal of Science Education*, 2011, vol. 33, no. 1, pp. 27—50. doi:10.1080/09500693.2011.518645
31. Locke E.A., Latham G.P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 2002, vol. 57, no. 9, pp. 705—717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705
32. Maehr M.L. Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. *Research on motivation in education*, 1984, vol. 1, no. 4, pp. 115—144.
33. Maehr M.L., Nicholls J.G. Culture and achievement motivation: A second look. *Medicine Sport Science*, 1980, vol. 20, pp. 221—267.
34. Markus H.R., Nurius P. Possible selves. *American Psychologist*, 1986, vol. 41, no. 9, pp. 954—969. doi:10.1037/0003-066X.41.9.954
35. Martin A.J. Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 2007, vol. 77, no. 2, pp. 413—440. doi:10.1348/000709906X118036
36. Martin A.J., Dowson M. Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 2009, vol. 79, no. 1, pp. 327—365. doi:10.3102/0034654308325583
37. Martin A.J., Marsh H.W., Debus R.L. Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 2001, vol. 93, no. 1, pp. 87—102. doi:10.1037/0022-0663.93.1.87
38. Pekrun R. et al. Measuring Emotions in Students' Learning and Performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 2011, vol. 36, no. 1, pp. 36—48. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002

39. Oyserman D., Brickman D., Rhodes M. School success, possible selves and parent school involvement. *Family Relations*, 2007, vol. 56, no. 5, pp. 479—489. doi:10.1111/j.1741-3729.2007.00475.x
40. Oyserman D., Fryberg S.A. The possible selves of diverse adolescents: content and function across gender, race and national origin. In Kerpelman J., Dunkel C. (Eds.) *Possible selves: Theory, research, and applications*. Huntington, NY: Nova, 2006, pp. 17—39.
41. Oyserman D., James L. Possible selves: From content to process. In Markman Klein, Suhr J.A. (Eds.) *The Handbook of Imagination and Mental Stimulation*. Psychology Press, 2009, pp. 373—394.
42. Oyserman D., Markus H.R. Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol. 59, no. 1, pp. 112—125. doi:10.1037/0022-3514.59.1.112
43. Pekrun R. Emotions and Learning [Elektronnyi resurs]. *Educational Practices*, 2014, no. 24, pp. 6—29. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.691.9950&rep=rep1&type=pdf> (Accessed 29.04.2018).
44. Pekrun R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 2006, vol. 18, no. 4, pp. 315—341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
45. Pekrun R., Elliot A.J., Maier M.A. Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 2009, vol. 101, no. 1, pp. 115—135. doi:10.1037/a0013383
46. Oyserman D. et al. Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 2004, vol. 38, no. 2, pp. 130—149. doi:10.1016/S0092-6566(03)00057-6
47. Pugh K.J. Transformative experience: An integrative construct in the spirit of Deweyan pragmatism. *Educational Psychologist*, 2011, vol. 46, no. 2, pp. 107—121. doi:10.1080/00461520.2011.558817
48. Pugh K.J., Bergstrom C.M., Spencer B. Profiles of transformative engagement: Identification, description, and relation to learning and instruction. *Science Education*, 2017, vol. 101, no. 3, pp. 369—398. doi:10.1002/sc.21270
49. Schunk D.H., Miller S.D. Self-efficacy and adolescents' motivation. In Pajares F., Urdan T. (Eds.) *Academic motivation of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age, 2002, pp. 29—52.
50. Hausmann L. R. et al. Sense of belonging and persistence in White and African American first-year students. *Research in Higher Education*, 2009, vol. 50, no. 7, pp. 649—669. doi:10.1007/s11162-009-9137-8
51. Morisano D. et al. Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. *Journal of Applied Psychology*, 2010, vol. 95, no. 2, pp. 255—264. doi:10.1037/a0018478
52. Muis K.R. et al. The interactive effects of personal achievement goals and performance feedback in an undergraduate science class. *Journal of Experimental Education*, 2013, vol. 81, no. 4, pp. 556—578. doi:10.1080/00220973.2012.738257
53. Cury F. et al. The social-cognitive model of achievement motivation and the 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006, vol. 90, no. 4, pp. 666—679. doi:10.1037/0022-3514.90.4.666
54. Thompson T. Self-worth protection: Review and implications for the classroom. *Educational Review*, 1994, vol. 46, no. 3, pp. 259—274. doi:10.1080/0013191940460304
55. Valdesolo P., Shtulman A., Baron A.S. Science Is Awe-Some: The Emotional Antecedents of Science Learning. *Emotion Review*, 2017, vol. 9, no. 3, pp. 215—221. doi:10.1177/1754073916673212
56. Walton G.M., Cohen G.L. A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 2011, vol. 331, no. 6023, pp. 1447—1451. doi:10.1126/science.1198364
57. Wang M.T., Eccles J.S. Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child development*, 2012, vol. 83, no. 3, pp. 877—895. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
58. Weiner B. An attributional theory of motivation and emotion. *Behaviorism*, 1988, vol. 16, no. 2, pp. 167—173.
59. Wilson T.D., Linville P.W. Improving the performance of college freshmen with attributional techniques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1985, vol. 49, no. 1, pp. 287—293. doi:10.1037/0022-3514.49.1.287

Наши авторы

Белова Софья Сергеевна — кандидат психологических наук, научный сотрудник, Институт психологии РАН; ведущий научный сотрудник, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
sbelova@gmail.com

Бочкова Маргарита Николаевна — магистрант, факультет юридической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
bochkovam.84@gmail.com

Валуева Екатерина Александровна — 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

Гаврилова Евгения Викторовна — кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра прикладных психолого-педагогических исследований, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
g-gavrilova@mail.ru

Доний Екатерина Игоревна — аспирант, кафедра возрастной психологии имени Л.Ф. Обуховой, факультет психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kido06_86@mail.ru

Князева Татьяна Сергеевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества, ИП РАН, Москва, Россия,
tknyazeva@inbox.ru

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

Мешкова Наталья Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nmeshkova@yandex.ru

Никитская Мария Геннадьевна — магистрант, кафедра возрастной психологии имени Л.Ф. Обуховой, факультет психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
maria.nikitskaya@gmail.com

Овсянникова Виктория Владимировна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
v.ovsyannikova@gmail.com

Сабалош Павел Александрович — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов имени В.Н. Дружинина, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Институт психологии Российской академии наук», Москва, Россия,
sabadosh@psychol.ras.ru

Савенков Александр Ильич — доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, директор, Институт педагогики и психологии образования ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», член-корреспондент Российской академии образования (РАО), Москва, Россия,
asavenkov@bk.ru

Смирнова Ольга Михайловна — соискатель, кафедра возрастной психологии, факультет психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ; педагог-психолог, ГБОУ города Москвы «Школа №1505 «Преображенская»», Москва, Росси,
smirsoul@mail.ru

Толстых Наталия Николаевна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии развития, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nnvt@list.ru

Шохман Татьяна Владимировна — аспирант, ИП РАН, Москва, Россия,
tshohman@ya.ru

Юркевич Виктория Соломоновна — кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени Л.Ф. Обуховой факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
vinni-vi@mail.ru

Our authors

Belova Sofya Sergeevna — candidate of psychological sciences, leading research fellow, Moscow State University of Psychology and Education, research fellow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, *sbelova@gmail.com*

Bochkova Margarita Nikolaevna — master student, faculty of legal psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *bochkovam.84@gmail.com*

Valueva Ekaterina Aleksandrovna — candidate of psychological sciences, researcher, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences; leading research fellow, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *ekval@list.ru*

Gavrilova Evgeniya Victorovna — candidate of psychological sciences, a researcher at the Center for applied psychological and pedagogical studies, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *g-gavrilova@mail.ru*

Donii Ekaterina Igorevna — postgraduate student, chair of developmental psychology named after L.F. Obukhova, faculty of psychology in education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *kido06_86@mail.ru*

Knyazeva Tatiana Sergeevna — candidate of psychological sciences, senior researcher, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, *tknyazeva@inbox.ru*

Lapteva Ekaterina Mikhailovna — candidate of psychological sciences, researcher, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, *ek.lapteva@gmail.com*

Meshkova Natalia Vladimirovna — candidate of psychological sciences, associate professor at the chair of theoretical foundations of social psychology, faculty of social psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *nmeshkova@yandex.ru*

Nikitskaya Maria Gennad'evna — master student, chair of developmental psychology named after L.F. Obukhova, faculty of psychology in education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *maria.nikitskaya@gmail.com*

Ovsyannikova Victoria Vkadimirovna — candidate of psychological sciences, senior researcher, laboratory for cognitive research, National Research University «Higher School of Economics», Moscow, Russia, *v.ovsyannikova@gmail.com*

Sabadosh Pavel Aleksandrovitch — candidate of psychological sciences, research fellow, laboratory of psychology of abilities and mental resources named after V.N. Druzhinin, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, *sabadosh@psychol.ras.ru*

Savenkov Aleksander Ilich — doctor of psychological sciences, doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University, corresponding member of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, *asavenkov@bk.ru*

Smirnova Olga Mikhailovna — applicant, chair of developmental psychology named after L.F. Obukhova, faculty of psychology of education, Moscow State University of Psychology and Education, educational psychologist, School № 1505 «Preobradzenskaya», Moscow, Russia, *smirsoul@mail.ru*

Tolstykh Nataliya Nikolaevna — doctor of psychological Sciences, professor, head of the department of social psychology development, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *nnvt@list.ru*

Shokhman Tatiana Vladimirovna — postgraduate student, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, *tshohman@ya.ru*

Yurkevich Viktoriya Solomonovna — candidate of psychological sciences, professor of psychology, chair of developmental psychology named after L.F. Obukhova, faculty of psychology in education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, *vinni-vi@mail.ru*