Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 14 **ПСИХОЛОГИЯ**

Издательство Московского университета

MOSCOW UNIVERSITY PSYCHOLOGY BULLETIN

№ 3 • 2020 • ИЮЛЬ–СЕНТЯБРЬ

Выходит с 1977 г. один раз в три месяца

Published since 1977 once in three months

СОДЕРЖАНИЕ

Часть I. «Трудные дети» и девиантное поведение

Теоретические исследования

Карабанова О.А. Риски информационной социализации как проявление кризиса современного детства 4

Погожина И.Н., Егорова В.А. Сравнительный анализ моделей детерминации развития психики как основы построения программ психологической помощи детям с особенностями развития 23

Александрова Ю.Ю., Коробанова Ж.В., Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю., Маркина О.С. Девиантная экономическая идентичность у детей и подростков: постановка проблемы 50

Эмпирические исследования

Коновалова А.М. Факторы, связанные с неуважительным отношением подростков к своим родителям 69

Ушков Ф.И., Шайгерова Л.А., Долгих А.Г., Алмазова О.В. Воспитатели и психологи колоний как «значимые другие» для несовершеннолетних правонарушителей в период отбывания наказания 88

Поскребышева Н.Н., Бабкина А.Ю. Семейные факторы развития автономии и сепарационных процессов у подростков 120

Молчанов С.В., Алмазова О.В. Особенности использования механизмов морального самооправдания в подростковом и юношеском возрасте 147

Асланова М.С., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Люцко Л.Н., Сухих В.Л. Традиции и инновации в математическом образовании дошкольников в России: соответствуют ли они образовательным критериям? 166

Фомина Т.Г., Моросанова В.А. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная Шкала Школьной Вовлеченности» 194

Твардовская А.А., Габдулхаков В.Ф., Новик Н.Н., Гарифуллина А.М. Влияние физической активности дошкольников на развитие регуляторных функций: теоретический обзор исследований 214

Часть II. Психолого-педагогическая помощь в условиях особенного развития детей и подростков

Теоретические и эмпирические исследования

Степанова М.А. Психология трудного детства. К 150-летию со дня рождения В.П. Кащенко (1870–1943) 239

Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Социально-психологическая терапевтически-развивающая среда для трудных детей: история и современные возможности проектирования 262

Хохлов Н.А., Словенко Е.Д. Нейропсихологические предикторы школьной неуспеваемости 291

Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В., Артищева Л.В. Взаимосвязь прогнозирования и распознавания психических состояний на фоне эмоционального благополучия и коммуникативных способностей детей с нарушениями слуха 314

На факультете психологии

К юбилею В.А. Емелина 335

УДК: 159.9.018.6
doi: 10.11621/vsp.2020.03.09

АДАПТАЦИЯ И ВАЛИДИЗАЦИЯ ШКАЛ ОПРОСНИКА «МНОГОМЕРНАЯ ШКАЛА ШКОЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ»

Т. Г. Фомина[1], В. И. Моросанова[2]

[1, 2] ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Россия.
Для контактов. E-mail: [1] tanafomina@mail.ru, [2] morosanova@mail.ru

Актуальность. Исследования в области психологии образования невозможны без надежных и эффективных психодиагностических методик оценки мотивационных, эмоциональных, когнитивных, поведенческих характеристик учащихся. Проблема диагностики школьной вовлеченности актуальна для решения широкого круга исследовательских вопросов, а также практических задач, связанных с продуктивной организацией учебного процесса в современной школе.

Цель. В статье представлены результаты адаптации и валидизации русскоязычной версии опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» — A Multidimensional School Engagement Scale (Wang et al., 2019). Школьная вовлеченность рассматривается как устойчивое, направленное, активное участие обучающихся в школьной жизни, которое связано с проявлениями на поведенческом, эмоциональном, когнитивном и социальном уровнях.

Методика. Психометрическая оценка методики проводилась на выборке учащихся 6–11 классов российских средних школ (N = 687). В процессе адаптации опросника выполнен прямой и обратный перевод опросника, проведены проверки: факторной структуры опросника с помощью конфирматорного факторного анализа, инвариантности факторной валидности модели в зависимости от пола, внутренней согласованности шкал опросника, внешней валидности.

Результаты. Результаты применения конфирматорного факторного анализа показали сохранение оригинальной бифакторной структуры опросника с выделением двух глобальных факторов вовлеченности и безучастности (χ^2 (563) = 1252.66; p = 0.00; CFI = 0.938; GFI = 0.907; RMSEA = 0.042).

© 2020 ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
© 2020 Lomonosov Moscow State University

Шкалы методики обладают приемлемой надежностью (Альфа Кронбаха от 0.63 до 0.90). Количество утверждений, вошедших в русскоязычную версию, соответствует оригинальной версии опросника.

Выводы. Результаты подтвердили правомерность рассмотрения вовлеченности как многомерного конструкта, включающего оценку поведенческих, эмоциональных, когнитивных и социальных аспектов учебной активности. Опросник может быть использован на выборках учащихся средней школы с 5 по 11 классы. В статье приведены текст опросника, инструкции и ключ.

Ключевые слова: школьная вовлеченность, мотивация, конфирматорный факторный анализ, валидность.

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ в рамках научного проекта № 20-18-00470 «Саморегуляция и школьная вовлеченность как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование».

Для цитирования: *Фомина Т.Г., Моросанова В.А.* Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 194–213. doi: 10.11621/vsp.2020.03.09

Поступила в редакцию 11.06.2020 / Принята к публикации 06.07.2020

RUSSIAN ADAPTATION AND VALIDATION OF THE "MULTIDIMENSIONAL SCHOOL ENGAGEMENT SCALE"

Tatiana G. Fomina*, Varvara I. Morosanova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.
*Corresponding author. E-mail: tanafomina@mail.ru

Relevance. Research in the field of educational psychology is impossible without reliable and effective psycho-diagnostics methods for assessing students' motivational, emotional, cognitive, and behavioral characteristics.

Objective. The article describes results of adaptation and validation of the Russian version of "Multidimensional School Engagement Scale" (Wang et al.,

2019). School engagement is seen as the sustainable, purposeful, active participation of students in their school life manifested at the behavioral, emotional, cognitive, and social levels.

Methods. A psychometric assessment of the method was carried out on a sample of the 6–11 grade students of Russian secondary schools (N = 687). In the process of adapting the questionnaire for Russian-speaking students, a direct and reverse translation of the questions was carried out and the factor structure of the questionnaire was investigated using confirmatory factor analysis, factor validity of the model invariance depending on gender, scales' internal consistency and external validity was also checked.

Results. The results of confirmatory factor analysis showed that original bi-factor structure of the questionnaire was preserved identifying two global factors: engagement and disengagement ($\chi 2$ (563) = 1252.66; p = 0.00; CFI = 0.938; GFI = 0.907; RMSEA = 0.042). The scales of the questionnaire have a sufficiently high reliability according to the internal consistency of their points (Alpha Cronbach from 0.63 to 0.90). The number of questions included in the Russian version corresponds to the original version of the questionnaire.

Conclusions. The study results confirmed the relevancy of considering engagement a multidimensional construct including an assessment of behavioral, emotional, cognitive, and social aspects. The questionnaire can be used on the samples of students in grades 5 to 11. The article contains the text of the questionnaire, instructions and key.

Keywords: school engagement, motivation, confirmatory factor analysis, validity.

Acknowledgments: The reported study was funded by Russian Science Foundation according to the research project № 20-18-00470 "Self-regulation and school engagement as psychological resources of academic success: a longitudinal study".

For citation: Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2020). Russian adaptation and validation of the "Multidimensional School Engagement Scale". *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, *3,* P. 194–213. doi: 10.11621/vsp.2020.03.09

Received: June 11, 2020 / Accepted: July 06, 2020

Введение

Проблема разработки надежных и эффективных психодиагностических методик оценки мотивационных, эмоциональных, когнитивных, поведенческих характеристик учащихся всегда была актуальна для психологии образования. В последние годы наблюдается повышенный интерес исследователей к изучению и оценке феномена школьной вовлеченности (school engagement). В психологии на сегодня существует несколько теоретических концепций школьной вовлеченности. Одной из существенных проблем разработки данного понятия была сложность дифференциации вовлеченности от других феноменов, связанных с учебной деятельностью и академическим опытом учащихся. Перед исследователями стояла задача четкого определения конструкта, поскольку от этого зависела методология разработки диагностических средств (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks et al., 2004; Jimerson, Campos, & Grief, 2003). В общем смысле под школьной вовлеченностью понимается устойчивое, направленное, активное участие обучающихся как в учебной деятельности, так и в школьной жизни в целом, включающее наблюдаемые и ненаблюдаемые взаимодействия с академическим социальным окружением. Энергичность, интенсивность, интерес, концентрация, энтузиазм и поглощенность являются внешними маркерами вовлеченности (Skinner & Pitzer, 2012).

Для четкого и ясного понимания феномена вовлеченности необходимо установление его различий с мотивацией. Большинство ученых полагают, что вовлеченность и мотивация имеют разное проявление и структуру (пр., Fredricks et. al., 2016). Мотивация характеризует прежде всего причины поведения с точки зрения направления, интенсивности и качества. В то время как вовлеченность проявляется в связи с определенным контекстом, отражая поведенческие, эмоциональные и когнитивные проявления мотивации. Мотивация является необходимым, но не достаточным условием проявления вовлеченности (Appleton et al., 2008; Fredricks, McColskey, 2012). Вовлеченность может также выступать посредником, который связывает мотивационные проявления и факторы образовательной среды (например, школьный климат в классе) с результатами обучения. Мотивация относится к внутренним процессам, которые объясняют, как и почему учащиеся участвуют в учебной деятельности и школьной жизни, а вовлеченность считается внешним проявлением мотивации (Wang & Degol, 2014).

Чтобы охватить динамические процессы, характеризующие разнообразие повседневных школьных действий и переживаний учащихся, исследователи обозначили важность концептуализации школьной вовлеченности как многомерного конструкта, включающего поведенческий, эмоциональный и когнитивный компоненты (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Wang & Degol, 2014; Wang, Willett & Eccles, 2011).

Поведенческий компонент вовлеченности отражает степень активности участия в школьной и внеклассной деятельности, следование правилам, соблюдение и принятие принципов и норм учебного заведения, отсутствие дисциплинарных нарушений, посещаемость и т.п.

Эмоциональная вовлеченность включает в себя общие положительные эмоциональные реакции учащегося в школе, чувство принадлежности к школе, интерес к занятиям, реакции на учителей и одноклассников, переживание успеха и реакции на школьные результаты.

Когнитивный компонент характеризует старательность, вдумчивость, желание прилагать дополнительные усилия для качественного выполнения учебной работы, концентрацию на выполнении учебных задач, готовность решать сложные задачи, самоконтроль.

В связи с этим большинство диагностических средств направлено на измерение трех основных компонентов вовлеченности — поведенческого, эмоционального и когнитивного (Fredricks et al., 2004). Однако, ряд ученых пошли дальше и помимо этих компонентов предлагают рассматривать еще один значимый компонент вовлеченности — *социальный*, характеризующий качество социальных взаимодействий.

Еще один аспект, значимый для понимания природы вовлеченности, является исследование противоположного состояния — безучастности, отстраненности, пассивности ученика. В зарубежной психологии для описания данных проявлений используются термины disengagement, disaffection (Balwant, 2018; Skinner et al., 2008). В большинстве ранних исследований вовлеченность и безучастность рассматривались на одном континууме, то есть более низкие уровни вовлеченности указывали на безучастность школьников. Однако, сейчас исследователи пришли к выводу о том, что это отличные конструкции, и связаны они с различными результатами обучения (Wang, et al., 2015). Безучастность также может быть рассмотрена со стороны поведенческих, эмоциональных и когнитивных проявлений,

однако включает при этом не только отстраненность и пассивность учащихся, но и стремление защитить такую тактику своего поведения (Balwant, 2018). Диагностика безучастности при этом дает не только информацию об отсутствии вовлеченности как таковой, а является маркером дезадаптивных состояний учащихся, требующих внимания со стороны школы.

Методы исследования вовлеченности

Существует ряд инструментов для диагностики школьной вовлеченности (Fredricks & McColskey, 2012). К наиболее распространенным относятся самоотчеты, в которых учащимся предлагается оценить различные аспекты вовлеченности в отношении собственного поведения. Одним из аргументов в пользу использования данных методов является то, что они отражают субъективное восприятие учащихся, особенно в ситуации оценки эмоциональной и когнитивной вовлеченности, которые непосредственно не наблюдаются (Appleton et al., 2006). Альтернативная диагностика вовлеченности предполагает оценку учащихся учителями. Данные методы основаны на рейтинговой оценке учащихся и могут включать как объективные показатели (посещаемость, количество замечаний и т.п.), так и оценку учителем поведенческих, эмоциональных, когнитивных компонентов вовлеченности у конкретных учащихся. Данный метод более предпочтителен на выборках детей начальной школы. Также используются наблюдения, структурированные и полуструктурированные интервью. Они, безусловно, имеют ряд преимуществ, поскольку позволяют получить подробные описания контекстуальных и ситуационных факторов, влияющих на уровень вовлеченности учащихся; дают представление о причинах различий в уровнях вовлеченности учащихся; оценивают роль школьного опыта учеников. Однако в их применении есть ряд серьезных недостатков: трудоемкость проведения, небольшой охват выборки, квалификация наблюдателя и т.п.

Для исследовательских целей интерес представляют опросники, основанные на самоотчетах учащихся. При этом опыт использования различных методов диагностики вовлеченности свидетельствует о том, что преимуществами обладают те инструменты, в основе которых лежит представление о вовлеченности как о многомерном конструкте. Кроме этого, противоположность вовлеченности — безучастность (disengagement) рассматривается не в качестве

низкого уровня вовлеченности, а как специфическое проявление поведения учащегося в школьной среде. Этим параметрам соответствует опросник «Многомерная шкала школьной вовлеченности» — A Multidimensional School Engagement Scale (Wang et al., 2019), описание адаптации которого на русскоязычной выборке представлено в настоящей статье.

Оригинальная версия опросника

Оригинальный опросник «A Multidimensional School Engagement Scale» (Wang et al., 2019) был разработан с опорой на теоретические представления, согласно которым вовлеченность рассматривается через поведенческие, эмоциональные и когнитивные проявления (Fredricks et al., 2004). Коллектив авторов посчитал необходимым включить в свой инструмент также оценку социального компонента. На первом этапе были сформулированы утверждения, скорректированные после серии интервью с подростками, затем проведена работа с экспертами. Итоговый вариант опросника содержит 37 утверждений, которые оцениваются испытуемыми по 5-балльной шкале Лайкерта с ответами от 1 — совсем не похоже на меня до 5 — очень похоже на меня. Опросник оценивает по четыре компонента (поведенческий, когнитивный, эмоциональный, социальный) для двух глобальных факторов — «Вовлеченность» (Engagement) и «Безучастность» (Disengagement). Таким образом диагностируется 8 шкал: поведенческая вовлеченность («Принимаю участие в школьных мероприятиях»); когнитивная вовлеченность («Стараюсь понять, что я сделал неправильно, когда вижу свои ошибки в выполненном задании»); эмоциональная вовлеченность («Я горжусь своей школой»); социальная вовлеченность («Мне нравится участвовать в школьных делах со сверстниками»); поведенческий компонент безучастности («Нахожу причины, чтобы выйти из класса во время урока»), когнитивная безучастность («Выполнить домашнюю работу быстро для меня важнее, чем сделать ее правильно»); эмоциональная безучастность («Школа меня раздражает»); социальная безучастность («В школе мне ни до кого нет дела»).

Методика в настоящее время уже переведена на 10 языков и является одним из самых используемых инструментариев школьной вовлеченности в зарубежной психологии. Психометрическая оценка оригинальной методики проводились на выборке учащихся 5–12 классов средних школ США (N = 3632).

Выборка исследования и процедура адаптации

Общее количество учащихся, принявших участие в исследовании по адаптации опросника, составило 687 человек — учащиеся 6–11 классов общеобразовательных школ в возрасте от 11 до 18 лет (M = 14,23; SD = 1,49), из них 338 мальчиков (49,2%) и 349 девочек. Процентное распределение выборки по классам: 6 классы — 15%; 7 классы — 16,6%; 8 классы — 28,5%; 9 классы — 15,1%; 10 классы — 20,8%; 11 классы — 3,9%. Половозрастной и количественный состав по классам представлен в табл. 1.

Таблица 1

Состав выборки

Классы	Возраст		Количество человек		
	M	SD	Общее	Мальчики	Девочки
6	12	0,34	103	53	50
7	13,11	0,47	114	50	64
8	13,95	0,48	196	103	93
9	15,01	0,43	104	54	50
10	15,99	0,47	143	67	76
11	17,07	0,38	27	11	16

На начальном этапе работы было получено разрешение на адаптацию методики от одного из авторов оригинальной методики мистера Минг-Те Ванга. Прямой и обратный перевод методики с английского языка на русский был выполнен независимыми экспертами, в числе которых квалифицированный преподаватель английского языка и ученый-психолог, владеющий английским языком. По результатам работы в русскоязычный вариант вошли все утверждения оригинального опросника.

Надежность шкал опросника оценивалась с помощью вычисления коэффициента α Кронбаха. С целью проверки и коррекции факторной валидности шкал методики применялся конфирматорный факторный анализ (КФА) с использованием программы моделирования структурными уравнениями IBM SPSS AMOS 23. Проверка внешней валидности осуществлялась через анализ связей вовлеченности/безучастности с академической мотивацией и академической успешностью.

Анализ факторной структуры опросника с помощью конфирматорного факторного анализа (КФА)

В качестве исходной априорной модели была взята бифакторная модель, в основе которой лежит два глобальных фактора (Вовлеченность и Безучастность) и восемь конкретных измерений, соответствующих основным компонентам, характеризующим проявления вовлеченности и безучастности (поведенческий, когнитивный, эмоциональный, социальный) с утверждениями в соответствии с нумерацией в исходной оригинальной методике. Итоговая (апостериорная модель) характеризуется хорошим соответствием эмпирическим данным: $\chi^2(563) = 1252{,}66$; $p = 0{,}00$; CFI = 0,938; GFI = 0,907; RMSEA = 0,042 (см. Приложение).

Таблица 2

Индексы соответствия модели в разных группах выборки

Выборка	N	df	p	CFI	GFI	RMSEA
Мальчики	338	1266	0,000	0,909	0,848	0,035
Девочки	349	558	0,000	0,924	0,865	0,049

Для проверки инвариантности и факторной валидности модели в зависимости от пола был проведен КФА отдельно для данных групп. Индексы согласия представлены в табл. 2. Модели для выборок мальчиков и девочек оказались идентичными по составу индикаторов, связи между факторами соответствовали общей модели. Некоторые отличия наблюдались в связях между ошибками измерения явных переменных. Индексы соответствия моделей свидетельствуют об устойчивости факторов структуры общей модели и ее независимости от пола.

Анализ надежности шкал опросника

Надежность шкал проверялась по внутренней согласованности входящих в них пунктов с применением метода α Кронбаха (см. табл. 3).

Приведенные данные свидетельствуют о хорошей внутренней согласованности шкал опросника.

Далее для каждого испытуемого был рассчитан суммарный балл по каждой шкале. Статистики асимметрии и эксцесса по модулю не превышают 1, следовательно, можно считать распределения для шкал приблизительно нормальными.

Таблица 3

Значения коэффициента α Кронбаха для шкал методики

Шкала	Количество утверждений	α Кронбаха
Вовлеченность	19	0,906
Поведенческая	4	0,719
Когнитивная	5	0,800
Эмоциональная	5	0,768
Социальная	5	0,798
Безучастность	18	0,880
Поведенческая	8	0,854
Когнитивная	2	0,631
Эмоциональная	4	0,801
Социальная	4	0,781

Таблица 4

Средние значения и стандартные отклонения шкал методики

Шкала	Общая выборка N = 687		Мальчики N = 338		Девочки N = 349	
	M	SD	M	SD	M	SD
Вовлеченность	67.10	13.58	66,80	13,26	67,39	13,89
Поведенческая	13,37	3,38	13,55	3,489	13,18	3,27
Когнитивная	17,97	4,21	17,70	4,27	18,23	4,14
Эмоциональная	17,77	4,28	17,69	4,15	17,85	4,40
Социальная	17,99	4,55	17,86	4,33	18,12	4,76
Безучастность	37.29	11.90	36,96	12,21	37,60	11,59
Поведенческая	15,23	6,03	15,78	6,28	14,70	5,73
Когнитивная	4,33	1,96	4,29	1,95	4,36	1,98
Эмоциональная	10,09	4,17	9,24	3,90	10,92	4,23
Социальная	7,62	3,59	7,64	3,57	7,61	3,62

Различия между средними в зависимости от пола проверялись при помощи дисперсионного анализа. Различия между средними для основных компонентов вовлеченности не обнаружены. Для поведенческого компонента безучастности обнаружены значимые различия между мальчиками и девочками ($p = 0,018$). Этот результат

согласуется с данными о том, что девочки заявляют о более высоких уровнях поведенческой вовлеченности, чем мальчики (пр. Wang, Willett & Eccles, 2011). В табл. 4 приведены основные статистические показатели шкал: для всей выборки и в зависимости от пола.

Проверка внешней валидности опросника

С целью проверки внешней валидности опросника школьной вовлеченности была использована методика «Шкалы академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)», (Гордеева и др., 2017), а также показатели успеваемости учащихся. Методика ШАМ-Ш включает 8 шкал по 4 пункта в каждой: 3 шкалы внутренней (мотивация познания, достижения и саморазвития), 4 шкалы внешней мотивации (мотивация самоуважения, интроецированная, мотивация уважения родителей, экстернальная) и шкалу амотивации.

Обоснованием выбора средств для проверки внешней валидности опросника послужили данные исследований о том, что академическая мотивация рассматривается как предпосылка и необходимый элемент вовлеченности учащихся в процесс обучения в школе (Ryan & Deci, 2009, Saeed, Zyngier, 2012). Было показано, что различные типы мотивации связаны с разной степенью вовлеченности в процесс обучения. Так, учащиеся с внутренней мотивацией имеют более высокий уровень академической успеваемости и вовлеченности, чем те, у кого преобладает внешняя мотивация (Wigfield & Wagner, 2005). Внутренняя мотивация связана с реальным вовлечением, отражает усилия учащихся, связанные с концентрацией внимания, принятием учебных задач, пониманием содержания учебного материала, энтузиазмом в освоении нового (Newmann, 1992).

В табл. 5 представлены результаты корреляционного анализа шкал опросника, в том числе интегральных (вовлеченность и безучастность) с показателями академической мотивации.

Полученные данные свидетельствуют о взаимосвязи конструктов вовлеченности и мотивации учащихся, подтверждая большинство исследований. Следует отметить, что наиболее высокие положительные корреляции мы наблюдаем между вовлеченностью, различными видами внутренней мотивации, а также позитивными формами внешней мотивации (мотивация самоуважения). Отрицательные взаимосвязи обнаружены между компонентами безучастности, внутренней мотивацией и положительными формами внешней мотивации. Шкала амотивации положительно связана с безучастностью

Таблица 5

Корреляционный анализ показателей школьной вовлеченности/ безучастности и академической мотивации

Шкала школьной вовлеченности	Шкалы академической мотивации школьников							
	Внутренняя мотивация			Внешняя мотивация				АМ
	ПМ	МД	МСр	МСу	ИМ	МУР	ЭМ	
Вовлеченность	0,66**	0,58**	0,65**	0,64**	0,32**	0,27**	–0,03	–0,44**
Поведенческая	0,58**	0,54**	0,54**	0,54**	0,25**	0,22**	–0,04	–0,36**
Когнитивная	0,53**	0,52**	0,59**	0,57**	0,32**	0,22**	–0,02	–0,38**
Эмоциональная	0,59**	0,48**	0,55**	0,54**	0,31**	0,28**	0,006	–0,42**
Социальная	0,45**	0,39**	0,47**	0,45**	0,18**	0,17**	–0,04	–0,30**
Безучастность	–0,53**	–0,44**	–0,47**	–0,42**	–0,16**	–0,12**	0,23**	0,55**
Поведенческая	–0,43**	–0,33**	–0,40**	–0,36**	–0,23**	–0,15**	0,13**	0,47**
Когнитивная	–0,44**	–0,47**	–0,43**	–0,33**	–0,13**	–0,06	0,15**	0,40**
Эмоциональная	–0,40**	–0,37**	–0,34**	–0,24**	0,009	–0,00	0,27**	0,38**
Социальная	–0,30**	–0,19**	–0,25**	–0,30**	–0,09*	–0,09*	0,13**	0,35**

Примечание. Значимость коэффициентов: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ($N = 537$) Названия шкал: ПМ — познавательная мотивация; МД — мотивация достижения; МСр — мотивация саморазвития, МСу — мотивация самоуважения, ИМ — интроецированная мотивация, МУР — мотивация уважения родителями, ЭМ — экстернальная мотивация, АМ — амотивация.

и отрицательно с вовлеченностью, что также подтверждает валидность измеряемых конструктов. Полученные данные подтверждают результаты исследований, в которых, с одной стороны, говорится о тесной связи мотивации и вовлеченности, а с другой обосновывается правомерность их рассмотрения как самостоятельных конструктов (Martin et al., 2017).

Далее мы проанализировали взаимосвязи между показателями школьной вовлеченности/безучастности и академической успеваемостью школьников (см. табл. 6). Индикатор успеваемости вычислялся как средний балл итоговых годовых отметок по основным учебным дисциплинам (математика, русский язык, литература, история, биология, иностранный язык).

Корреляционный анализ позволил выявить значимые положительные связи вовлеченности и академической успеваемости и значимые отрицательные — с безучастностью. Величина коэффициентов корреляции свидетельствует о возможном различном влиянии

Таблица 6

Корреляционный анализ показателей школьной вовлеченности/безучастности и академической успеваемости школьников (N = 616)

Шкала школьной вовлеченности	Академическая успеваемость
Вовлеченность	0,171**
Поведенческая	0,179**
Когнитивная	0,222**
Эмоциональная	0,064
Социальная	0,107**
Безучастность	–0,200**
Поведенческая	–0,204**
Когнитивная	–0,194**
Эмоциональная	–0,102*
Социальная	–0,093*

компонентов вовлеченности на успеваемость. В целом полученные результаты подтверждают общие данные о том, что вовлеченность связана с академическими результатами школьников (Wang & Holcombe, 2010). Согласно данным, полученным в ходе адаптации оригинального опросника учащиеся, имеющие более высокие показатели по общему уровню вовлеченности, демонстрировали более высокий средний балл (GPA), в то время как учащиеся с высокими значениями по шкале безучастности имели более низкий средний балл (Wang et al., 2019).

Выводы

Таким образом, на выборке российских школьников (N = 687) проведена адаптация и валидизация опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» — A Multidimensional School Engagement Scale (Wang et al., 2019). Конфирматорный факторный анализ позволил подтвердить структуру оригинального опросника, согласно которой выделяется два глобальных фактора — вовлеченность и безучастность, каждый из которых оценивается по четырем компонентам: поведенческому, когнитивному, эмоциональному и социальному. Структура опросника воспроизводится без изменений на выборках учащихся разного пола. Шкалы методики обладают

достаточно высокой надежностью по внутренней согласованности их пунктов. Проверка внешней валидности подтвердила известные данные о корреляции основных шкал опросника с академической мотивацией и успеваемостью учащихся. Количество вопросов, вошедших в русскоязычную версию, соответствует оригинальной версии опросника. Результаты подтвердили правомерность рассмотрения вовлеченности как многомерного конструкта, включающего оценку поведенческих, эмоциональных, когнитивных и социальных аспектов. Опросник может быть использован на выборках учащихся средней школы с 5 по 11 классы, как в исследовательских целях, так и для решения практических задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченкова Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65–74.

Appleton J.J., Christenson S.L., Furlong M.J. (2008) Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. Psychology in the Schools, 45 (5), 369–386. https://doi.org/10.1002/pits.20303

Appleton J.J., Christenson S.L., Kim D., Reschly A.L. (2006) Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. Journal of school psychology, 44 (5), 427–445. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002

Balwant P.T. (2018) The meaning of student engagement and disengagement in the classroom context: Lessons from organisational behaviour. Journal of Further and Higher Education, 42 (3), 389–401. https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1281887

Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of educational research, 74 (1), 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059.

Fredricks J.A., Filsecker M., Lawson M.A. (2016) Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. Learning and Instruction, 43, 1–4. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002

Fredricks J.A., McColskey W. (2012) The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. Handbook of research on student engagement. In S.L. Christenson et al. (Eds.) (pp. 763–782). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37

Jimerson S.R., Campos E., Greif J.L. (2003) Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. The California School Psychologist, 8 (1), 7–27. https://doi.org/10.1007/BF03340893

Martin A.J., Ginns P., Papworth B. (2017) Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? Learning and Individual Differences, 55, 150–162. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.013

Ryan R.M., Deci E.L. (2009) Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. Handbook on motivation at school. In K.R. Wentzel, A. Wigfield (Eds.). (pp. 171–196). New York: Routledge

Saeed S., Zyngier D. (2012) How motivation influences student engagement: a qualitative case study. Journal of Education and Learning, 1 (2), 252–267. https://doi.org/10.5539/jel.v1n2p252

Skinner E.A., Pitzer J.R. (2012) Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. Handbook of research on student engagement. In S.L. Christenson et al. (Eds.). (pp. 21–44). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Skinner E., Furrer C., Marchand G., Kindermann T. (2008) Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? Journal of educational psychology, 100 (4), 765–781. DOI: 10.1037/a0012840.

Wang M.T., Willett J.B., Eccles J.S. (2011) The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. Journal of School Psychology, 49 (4), 465–480. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001

Wang M.T., Degol J. (2014) Staying Engaged: Knowledge and Research Needs in Student Engagement. Child Development Perspectives, 8 (3), 137–143. https://doi.org/10.1111/cdep.12073

Wang M.T., Chow A., Hofkens T., Salmela-Aro K. (2015) The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. Learning and Instruction, 36, 57–65. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004

Wigfield A., Wagner A.L. (2005) Competence, motivation, and identity development during adolescence. Handbook of competence and motivation. In J.A. Elliot, S.C. Dweck (Eds.). (pp. 222–239). New York. USA: The Guilford Press.

Wang M.-T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. (2019) Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. European Journal of Psychological Assessment, 35 (4), 592–606. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431

Wang M.T., Holcombe R. (2010) Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. American educational research journal, 47 (3), 633–662. https://doi.org/10.3102/0002831209361209

REFERENCES

Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhitskii V.V, Gavrichenkova T.K. (2017) Intrinsic and extrinsic academic motivation scale for schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* (*Psychological Science and Education)*, *22* (2), 65–74. (in Russ.) doi: 10.17759/ pse.2017220206

Appleton J.J., Christenson S.L., Furlong M.J. (2008) Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. P*sychology in the Schools, 45* (5), 369–386. https://doi.org/10.1002/pits.20303

Appleton J.J., Christenson S.L., Kim D., Reschly A.L. (2006) Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology, 44* (5), 427–445. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002

Balwant P.T. (2018) The meaning of student engagement and disengagement in the classroom context: Lessons from organizational behaviour. *Journal of Further and Higher Education, 42* (3), 389–401. https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1281887

Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research, 74* (1), 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059.

Fredricks J.A., Filsecker M., Lawson M.A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction, 43*, 1–4. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002

Fredricks J.A., McColskey W. (2012) The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S.L. Christenson et al. (Eds.), Handbook of research on student engagement. (pp. 763–782). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37

Jimerson S.R., Campos E., Greif J.L. (2003) Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist, 8* (1), 7–27. https://doi.org/10.1007/BF03340893

Martin A.J., Ginns P., Papworth B. (2017) Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and Individual Differences, 55*, 150–162. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.013

Ryan R.M., Deci E.L. (2009) Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook on motivation at school (pp. 171–196). New York: Routledge.

Saeed S., Zyngier D. (2012) How motivation influences student engagement: a qualitative case study. *Journal of Education and Learning, 1* (2), 252–267. https://doi.org/10.5539/jel.v1n2p252

Skinner E.A., Pitzer J.R. (2012) Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S.L. Christenson et al. (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 21–44). Boston, MA: Springer, https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Skinner E., Furrer C., Marchand G., Kindermann T. (2008) Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology, 100* (4), 765–781. DOI: 10.1037/a0012840.

Wang M.T., Willett J.B., Eccles J.S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49* (4), 465–480. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001

Wang M.T., Degol J. (2014) Staying Engaged: Knowledge and Research Needs in Student Engagement. *Child Development Perspectives, 8* (3), 137–143. https://doi.org/10.1111/cdep.12073

Wang M.T., Chow A., Hofkens T., Salmela-Aro K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological

development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57–65. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004

Wigfield A., Wagner A.L. (2005) Competence, motivation, and identity development during adolescence. In J.A. Elliot S.C. Dweck (Eds.), Handbook of competence and motivation (pp. 222–239). New York. USA: The Guilford Press.

Wang M.-T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. (2019) Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment, 35* (4), 592–606. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431

Wang M.T., Holcombe R. (2010) Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal, 47* (3), 633–662. https://doi.org/10.3102/0002831209361209

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Фомина Татьяна Геннадьевна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО, Москва, Россия. E-mail: tanafomina@mail.ru

Моросанова Варвара Ильинична — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая лабораторией психологии саморегуляции Психологического института РАО, Москва, Россия. Email: morosanova@mail.ru

ABOUT THE AUTHORS

Tatiana G. Fomina — PhD in Psychology, Leading Researcher, Department of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, tanafomina@mail.ru

Varvara I. Morosanova — Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, morosanova@mail.ru

Приложение 1

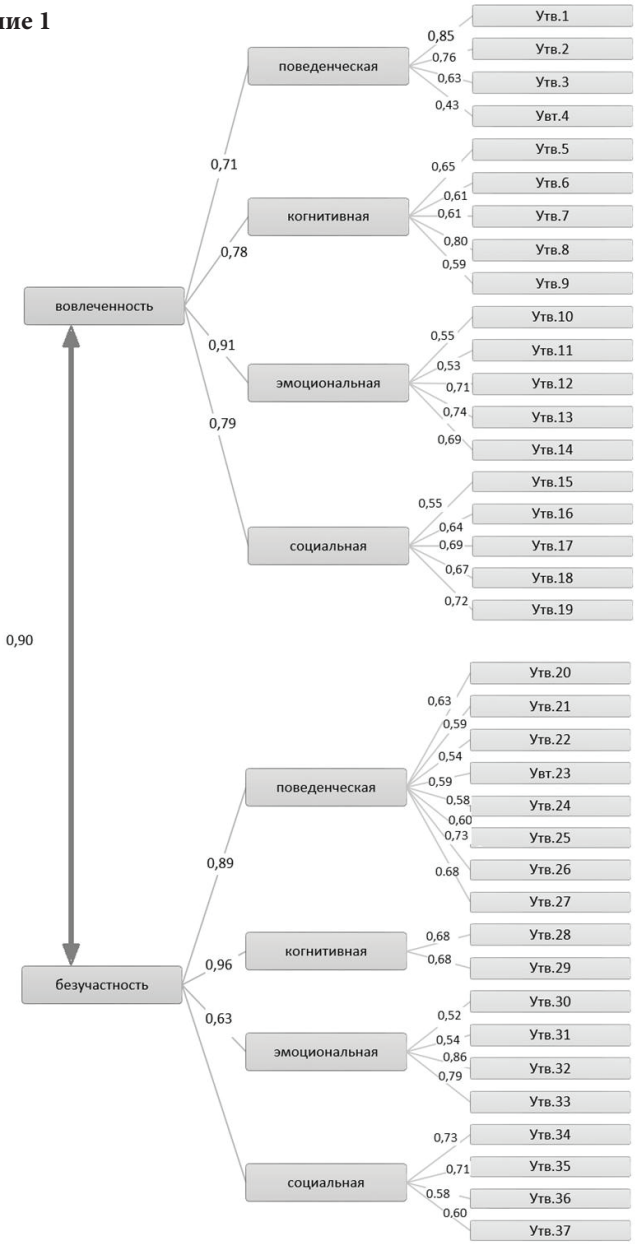

Рис. 1. Результаты конфирматорного факторного анализа

Приложение 2

Многомерная шкала школьной вовлеченности

1	2	3	4	5
совсем на меня не похоже	скорее не похоже	нечто среднее	скорее похоже	очень на меня похоже

Утверждения	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. В школе всегда стараюсь изо всех сил.					
2. Я активно работаю на уроках.					
3. Когда мне что-то непонятно — задаю вопросы.					
4. Принимаю участие в школьных мероприятиях (например, в кружках, спортивных соревнованиях, школьных праздниках).					
5. Обдумываю, как буду выполнять домашнюю работу.					
6. Я проверяю свою самостоятельную работу, прежде чем сдать ее учителю.					
7. Я продолжаю искать решение, даже когда «застреваю» на каком-то вопросе при выполнении учебной работы.					
8. В школе я усердно учусь, несмотря на возникающие проблемы / трудности.					
9. Стараюсь понять, что я сделал неправильно, когда вижу свои ошибки в выполненном задании.					
10. Хорошая успеваемость в школе важна для моего будущего.					
11. Мне весело в школе.					
12. Я счастлив в школе.					
13. Я горжусь своей школой.					
14. Мне интересно, что мы изучаем в школе.					
15. Я помогаю друзьям, когда им трудно.					
16. Мне нравится участвовать в школьных делах со сверстниками.					
17. С одноклассниками мы учимся друг у друга, когда занимаемся вместе.					
18. Легко завожу новых друзей в школе.					
19. Мне нравится проводить время со сверстниками в школе.					
20. Во время работы в классе обычно «валяю дурака».					

21. Нахожу способы опоздать в школу.					
22. Нахожу причины, чтобы выйти из класса во время урока.					
23. Нарушаю правила поведения в школе.					
24. В школе у меня проблемы с поведением.					
25. Я не выполняю домашнюю работу.					
26. Я часто отвлекаюсь на уроках.					
27. На уроках в школе я невнимателен.					
28. Если я не понимаю задачу, я сразу сдаюсь.					
29. Выполнить домашнюю работу быстро для меня важнее, чем сделать ее правильно.					
30. Я нервничаю в школе.					
31. Я перегружен в школе.					
32. В школе чувствую себя некомфортно.					
33. Школа меня раздражает.					
34. У меня нет друзей в школе.					
35. В школе на меня не обращают внимания.					
36. Отношения с одноклассниками не очень важны для меня.					
37. В школе мне ни до кого нет дела.					

Ключ

Вовлеченность

Поведенческая — 1, 2, 3, 4
Когнитивная — 5, 6, 7, 8, 9
Эмоциональная — 10, 11, 12, 13, 14
Социальная — 15, 16, 17, 18, 19

Безучастность

Поведенческая — 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27
Когнитивная — 28, 29
Эмоциональная — 30, 31, 32, 33
Социальная — 34, 35, 36, 37