

«Индекс учебного интереса»: тест-опросник для диагностики учебной мотивации подростков

Толстых Н.Н.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3999-4503>, e-mail: nnvt@list.ru

Федоров В.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

Харченко М.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3335-9701>, e-mail: maxquail@gmail.com

Погодина А.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0549-712X>, e-mail: pogodinaav@mgppu.ru

Бабанин П.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1656-6733>, e-mail: babaninpa@mgppu.ru

Приводятся сведения о теоретическом обосновании, процессе разработки, психометрической проверке и апробации авторского тест-опросника «Индекс учебного интереса» для диагностики учебной мотивации подростков разных возрастных групп. Отмечается, что теоретической основой являлся ресурсный подход, направленный на выявление тех мотивационно-ценностных и личностных компонентов, которые вносят существенный положительный вклад и в процесс, и в результат учебной деятельности подростков. Общая выборка для психометрической проверки тест-опросника состояла из 572 подростков, обучающихся в 7—11 классах в нескольких среднерейтинговых школах Москвы и Московской области, из них 44,5% юношей и 55,5% девушек. Для выявления структуры учебного интереса был применен эксплораторный факторный анализ отдельно для подвыборки средних (7—9 классы) и старших (10—11 классы) подростков. В модель Индекса учебного интереса вошли как простые, однозначные, так и сложные, комбинированные, факторы. Структура учебного интереса средних подростков состоит из 7 факторов, старших подростков — из 9 факторов. Психометрическая проверка показала, что все шкалы опросника обладают приемлемой надежностью, а также конструктивной и эмпирической валидностью.

Ключевые слова: учебная мотивация, интерес, подростки, тест-опросник, апробация и валидизация методики, факторный анализ.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ) в рамках научного проекта «Разработка методического арсенала для диагностики учебной мотивации» (2018-2019 гг.).

Для цитаты: Толстых Н.Н., Федоров В.В., Харченко М.А., Погодина А.В., Бабанин П.А. «Индекс учебного интереса»: тест-опросник для диагностики учебной мотивации подростков // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 54—66. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260505>

“Learning Interest Index”: An Inventory Test for Assessing Learning Motivation in Adolescents

Natalia N. Tolstykh

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3999-4503>, e-mail: nnvt@list.ru

Valeriy V. Fyodorov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.v.fed@yandex.ru

Maxim A. Kharchenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3335-9701>, e-mail: maxquail@gmail.com

Alla V. Pogodina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0549-712X>, e-mail: pogodinaav@mgppu.ru

Pyotr A. Babanin

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1656-6733>, e-mail: babaninpa@mgppu.ru

The article provides theoretical justification and describes the development, psychometric verification and approbation of the Learning Interest Index inventory for assessing learning motivation in adolescents of different age groups. The theoretical basis was a resource approach aimed at identifying those motivational-value and personality components that make a significant positive contribution to both the process and the result of learning activities of adolescents. The sample for psychometric verification of the test consisted of 572 adolescents (44.5% boys, 55.5% girls) studying in 7—11 grades of several medium-ranked schools of Moscow and the Moscow region. To identify the structure of learning interest, exploratory factor analysis was applied separately for the sub-samples of middle (grades 7—9) and older (grades 10—11) adolescents. The model of the Learning Interest Index includes both simple, unambiguous, and complex, combined factors. For a sample of middle-aged adolescents, a seven-factor model of the Learning Interest Index was obtained. The structure of the learning interest of older adolescents includes nine factors. Psychometric verification showed that all scales of the questionnaire have acceptable reliability, as well as construct and empirical validity.

Keywords: learning motivation, interest, adolescents, inventory test, approbation and validation of a technique, factor analysis.

Funding. The study was carried out with the financial support of the Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE) within the framework of the scientific project “Development of diagnostic tools for assessing learning motivation” (2018-2019).

For citation: Tolstykh N.N., Fyodorov V.V., Kharchenko M.A., Pogodina A.V., Babanin P.A. “Learning Interest Index”: An Inventory Test for Assessing Learning Motivation in Adolescents. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 54—66. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260505> (In Russ.).

Введение

Мотивация — один из наиболее сложных феноменов в области диагностики, экспериментального и эмпирического изучения. Для решения целого ряда научных и практических задач оптимальным является использование стандартизированных методов и в первую очередь опросников. Примерами таких задач в сфере педагогической психологии, требующих диагностики учебной мотивации, могут быть: оценка эффективности тех или иных образовательных технологий, сравнительный анализ педагогической деятельности образовательных организаций, прослеживание возрастной динамики учебной мотивации, проведение кросс-культурных и кросс-исторических исследований, доказательное сравнение различных социальных практик и т.п.

Подробный анализ методов изучения учебной мотивации и, в частности, соответствующих опросников — задача для отдельной публикации, поэтому перейдем непосредственно к описанию идеи и процесса разработки опросника, представленного в данной публикации.

Перед разработчиками стояла задача создания тест-опросника, пригодного для комплексной диагностики личностно-мотивационного аспекта учебной деятельности учащихся средних и старших классов школы, который позволял бы решать проблемы мониторинга деятельности образовательных организаций. Мы исходили из следующих исходных положений:

1) учебная деятельность — это деятельность полимотивированная;

2) учебная мотивация и ее развитие неразрывно связаны с личностью обучающегося [13];

3) из первых двух вытекает, что личностно-мотивационное отношение к учебе, желание или нежелание учиться нельзя сводить только к анализу мотивов. Оно включает в себя целый ряд элементов, в собственном смысле слова не являющихся мотивами. На это указывали многие исследователи. Сошлемся, к примеру, на сравнительно недавнюю публикацию Т.О. Гордеевой с коллегами, где это положение формулируется так: «Мотивация учебной деятельности является сложной, многомерной структурой, включающей в себя не только мотивы, но и цели, стратегии реагирования на неудачи, настойчивость, когнитивные составляющие и механизмы» [9, с. 98]. К приведенному списку многое можно добавить: ценностные ориентации, социальные представления о школе и учебе, направленность личности, эмоции и др.

В процессе разработки нового инструмента диагностики учебной мотивации нам с самого начала стало понятно, что все многообразие возможных составляющих личностно-мотивационного отношения к учебе невозможно включить в опросник, адресованный к тому же подросткам — он окажется слишком объемным и, как результат, сомнительно информативным, несомненно непригодным для целей мониторинга. Поэтому было решено включить в создаваемый опросник те и только те составляющие (компоненты), которые, согласно существующим в психологии исследованиям, вносят существенный **положительный** вклад и в процесс, и в результат

учебной деятельности подростков. При этом мы сознательно встали на позицию эклектического совмещения мотивов, личностных характеристик и других элементов, заимствуя их из разных отечественных и зарубежных теорий, научных позиций, отдельных исследований. Важным было только одно — доказанность позитивного влияния этого элемента на учебную деятельность подростка и связанного с ней позитивного развития личности.

Опросник получил название «Индекс учебного интереса (ИУИ)».

В зарубежной психологии ученые сегодня уделяют большое внимание многоаспектному конструкту, который обозначается как «интерес» и подразумевает интерес к науке, даже «благоговение», трепет (awe) перед ней [33]. Оценка интереса к науке входит в качестве элемента в крупномасштабную программу PISA. В особенности этот конструкт важен для оценки учебной мотивации студентов, но, как показано в ряде исследований, развитие интереса к науке ведет к заметному росту и качественному преобразованию учебной мотивации и у школьников разных возрастов, оказывая на нее долгосрочное влияние [31; 32].

В отечественном научном дискурсе термин «интерес» значительно более многозначен. Поэтому, давая название опроснику «Индекс учебного интереса», мы вкладываем в термин «учебный интерес» широкое содержание, объясняемое выбранным нами подходом, который можно охарактеризовать как ресурсный, направленный на выявление различных «сильных» составляющих учебной мотивации, потенциала личности, который может быть предиктором учебной мотивации.

Анализ отечественной и зарубежной литературы позволил нам выделить две основные группы потенциальных составляющих (компонентов) опросника: собственно мотивационные (мотивационно-ценностные) и личностные. Деление это весьма условно, так как и содержательно, и в особенности в процессе операционализации их бывает сложно разделить.

Перечислим эти исходные компоненты.

Познавательная (гностическая) мотивация в традиционном понимании [5; 12; 37].

Вовлеченность (школьная вовлеченность). Понятие «вовлеченность» в некоторой степени близко понятию «познавательная мотивация», но не тождественно ему, отражая более широкий спектр мотивационных и поведенческих составляющих [6; 17; 23; 30; 39].

Потребность в достижении. Исследователи обычно анализируют мотивацию достижения в паре (в оппозиции) с мотивацией избегания неудачи, оценивая последнюю как непродуктивную и с точки зрения собственно учебы, и с точки зрения позитивного развития личности. Поэтому в соответствии с нашим замыслом мы используем только компонент «потребность в достижении» [16; 17].

Стремление к овладению мастерством. С 70—80-х гг. прошлого века в западной психологии активно развивается «теория цели достижения». В интересующем нас контексте важную роль сыграли исследования К. Дюэк, которая выделила два типа целей достижения: цели достижения мастерства (Mastery), когда школьник стремится к развитию компетентности, углублению знаний; и цели демонстрации результата (Performants), когда ученик старается продемонстрировать свою компетентность, выглядеть профессионалом. Исследователи по-разному оценивают значение каждой из этих целей достижения для развития и учебной деятельности, и личности ребенка. Соответственно, нами были выбраны только наиболее ценные, по оценкам специалистов, цели, связанные со стремлением к овладению мастерством [16; 29; 37].

Ценность образования. Учитывалось наличие такой ценностной ориентации не только у самого подростка, но и в его семье [22].

Самозффективность. Идея самозффективности, предложенная в свое время А. Бандурой, состоит в признании важности веры индивида в свою способность справляться с различными задачами и трудностями. Это в полной мере относится и к учебной деятельности, вследствие чего шкала «самозффективность» входит в ряд опросников по учебной мотивации. Для определения степени самозффективности разработаны и несколько специально на это направленных опросников [8; 26; 40].

Субъектность (саморазвитие). Понятие сегодня чрезвычайно популярно и широко используется как в теоретических, так и в прикладных исследованиях [25]. В определенном смысле компонент «субъектность» близок компоненту «автономия» в популярной теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [28; 37], либо же «автономия» рассматривается как одна из составляющих «субъектности» [1; 2; 25].

Субъектная установка в обучении. Представление о наличии или отсутствии субъектной установки в обучении вместе с соответствующим опросником было предложено коллективом отечественных авторов [11]. Речь в данном случае идет о том, насколько школьник является субъектом своей учебной деятельности, насколько активно и ответственно он относится к процессу учебы.

Внутренний локус контроля. Введенное Дж. Роттером понятие локуса контроля используется в традиционном понимании с акцентом в данном случае на внутренний локус контроля [4].

Деловая направленность личности. Понятие в отечественной психологии было предложено в научной школе Л.И. Божович для обозначения одного из трех видов направленности. В зарубежной психологии Б. Бассом были выделены аналогичные типы направленностей, или ориентаций, среди них — деловая, или ориентация на задачу [15; 18; 27].

Широкие социальные мотивы. Мы сочли целесообразным вставить компонент «широкие социальные мотивы» и в разрабатываемый нами опросник, несмотря на то, что, по мнению некоторых исследователей, сегодня широкие социальные мотивы заметно уменьшили свое влияние [3; 5].

Перспектива будущего и временная (темпоральная) компетентность. Для обозначения связи далеких целей и планов с актуальной активностью человека Ж. Нютте-ном был предложен термин «временная (темпоральная) компетентность» [34], поскольку даже при наличии далекой временной перспективы такой связи может и не быть. Ранее термин «временная компетентность» был использован Э. Шостромом [38]. Если говорить о школьной учебе, то наличие перспективы

будущего, жизненных планов и т.п., что уже само по себе хорошо, автоматически не означает наличия временной компетентности, связывающей эти планы с актуальной жизнедеятельностью ученика, с его учебой. Если же ученик связывает школьную учебу со своей будущей жизнью, то это, как правило, мотивирует его учебную деятельность [7].

Содержательная компетентность. Термин используется нами по аналогии с «временной компетентностью» для обозначения умения (способности) видеть учебный материал в более широком контексте (научном и практическом, жизненном). Эта идея близка высказываемым в так называемой теории преобразующего опыта К. Пью [17; 35; 36].

Положительное отношение к школе. Вводя этот компонент, мы исходили из предположения о том, что хотя логично думать: если ученик хорошо относится к школе, то и учиться он будет с удовольствием, возможно и несопадение учебной мотивации и отношения к школе: «В школу ходить не люблю и не хочу, а учусь охотно и с радостью» или «Учиться вообще не хочу и не считаю нужным, но в школе у меня друзья, там вообще весело, и я хожу туда с удовольствием». Характер отношения к школе в контексте учебной мотивации может также оказаться важным маркером для оценки образовательной организации. Введение отдельного компонента «отношение к школе» представлялось актуальным и в связи с тем, что в современном информационном обществе значительно меняется и сам социальный институт школы, и отношение к нему разных участников образовательного процесса, общества в целом. Данная проблематика отчетливо обострилась в период пандемии COVID-19 и связанного с нею перехода школьников на дистанционное обучение.

В первом варианте тест-опросника каждый из перечисленных компонентов был представлен 8-10 прямыми и обратными пунктами, которые были разработаны на основе анализа имеющихся методик диагностики некоторых из них, а также — главным образом — на основании серии предварительных исследований с использованием методов неоконченных предложений, свободных ассоциаций, контент-

анализа сочинений, когнитивных интервью с подростками. Затем по итогам пилотажного исследования опросник был сокращен. В результате в него вошли 75 пунктов.

Факторная структура тест-опросника ИУИ

Определение факторной структуры Индекса учебного интереса (ИУИ) проводилось на общей выборке из 572 подростков, обучающихся в 7—11 классах нескольких среднерейтинговых школ Москвы и Московской области, из них 44,5% юношей и 55,5% девушек. Факторизация проводилась отдельно для выборок средних подростков, учащихся 7—9 классов ($n=399$) и старших подростков, учащихся 10—11 классов ($n=173$). Использовался эксплораторный факторный анализ с применением метода главных компонент и типом вращения Varimax. Количество факторов, определяющих структуру конструкта ИУИ,

определялось с помощью критерия Кайзера (собственные значения больше единицы) и метода «каменистой осыпи» (scree-plot).

Основываясь на результатах факторного анализа для выборки средних подростков (7—9 классы), экспертами была выделена semifакторная модель Индекса учебного интереса, описывающая 41,22% общей дисперсии. В табл. 1 приведены количество пунктов опросника и процент дисперсии для каждого из семи факторов.

Структура учебного интереса старших подростков (10—11 классы) включает в себя 9 факторов, описывающих 41,23% общей дисперсии. В табл. 2 приведены количество пунктов и процент дисперсии, относящиеся к каждому из 9 факторов.

Факторная структура ИУИ старшекласников, как видно из табл. 1 и 2, отличается от таковой у учащихся средней школы (7—

Таблица 1

Факторная структура ИУИ для выборки средних подростков

Факторы	Кол-во пунктов	Дисперсия, %
F1. Социальная направленность	23	10,99
F2. Актуальная прагматичность	26	6,75
F3. Самоэффективность	11	5,83
F4. Положительное отношение к школе	13	5,36
F5. Познавательная направленность	13	4,34
F6. Временная и содержательная компетентность	10	4,03
F7. Мотивация достижения	7	3,91
Общая дисперсия:		41,22

Таблица 2

Факторная структура ИУИ для выборки старших подростков

Факторы	Кол-во пунктов	Дисперсия, %
F1. Временная и содержательная компетентность	28	7,56
F2. Актуальная прагматичность	23	5,19
F3. Ценность образования	22	5,02
F4. Субъектность в познании	13	4,53
F5. Самоэффективность	12	4,18
F6. Положительное отношение к школе	11	3,82
F7. Мотивация достижения	10	3,72
F8. Школа как инструментальный ресурс	14	3,66
F9. Обесценивание школы и учебы	11	3,56
Общая дисперсия:		41,23

9 классы) как по количеству факторов, так и по их содержанию и дисперсии.

Подсчет общего значения Индекса учебного интереса, а также значений показателей по отдельным шкалам (отражающим перечисленные в табл. 1 и 2 факторы) осуществляется с учетом весовых коэффициентов тех пунктов, которые имеют статистически значимые факторные нагрузки. Таким образом, использование тест-опросника «Индекс учебного интереса» дает возможность, во-первых, определять интегральный (суммарный) показатель учебного интереса, формула вычисления которого различна для подростков 7—9 и 10—11 классов ввиду различия моделей учебного интереса в этих возрастных группах. Во-вторых, могут быть определены и показатели по отдельным шкалам для обеих моделей.

Психометрическая проверка тест-опросника ИУИ

Для определения одномоментной (синхронной) надежности были использованы метод расщепления и метод анализа согласованности ответов по каждой шкале.

Для оценки надежности шкалы методом расщепления использовались коэффициенты Спирмена-Брауна и Гуттмана. Значения этих коэффициентов для шкал тест-опросника находились в диапазоне от 0,70 до 0,91, что позволило сделать вывод об удовлетворительной надежности каждой шкалы (см. табл. 3 и 4).

Проверка одномоментной надежности методом анализа согласованности ответов по каждой шкале проводилась с помощью расчета коэффициента альфа Кронбаха. Для оценки значимости коэффициента альфа

Таблица 3

Согласованность пунктов шкал ИУИ 7—9 классов

Шкалы	Коэффициент Спирмена-Брауна	Коэффициент Гуттмана	Коэффициент альфа Кронбаха
F1. Социальная направленность	0,911	0,911	0,911
F2. Актуальная прагматичность	0,907	0,905	0,877
F3. Самоэффективность	0,816	0,812	0,817
F4. Положительное отношение к школе	0,846	0,836	0,822
F5. Познавательная направленность	0,845	0,838	0,851
F6. Временная и содержательная компетентность	0,764	0,760	0,788
F7. Мотивация достижения	0,792	0,774	0,748

Таблица 4

Согласованность пунктов шкал ИУИ 10—11 классов

Шкалы	Коэффициент Спирмена-Брауна	Коэффициент Гуттмана	Коэффициент альфа-Кронбаха
F1. Временная и содержательная компетентность	0,916	0,915	0,915
F2. Актуальная прагматичность	0,896	0,891	0,844
F3. Ценность образования	0,919	0,919	0,894
F4. Субъектность в познании	0,816	0,808	0,812
F5. Самоэффективность	0,831	0,828	0,784
F6. Положительное отношение к школе	0,721	0,701	0,769
F7. Мотивация достижения	0,849	0,849	0,818
F8. Школа как инструментальный ресурс	0,795	0,776	0,811
F9. Обесценивание школы и учебы	0,758	0,749	0,681

Кронбаха применялся статистический критерий Китса [19]. В табл. 3 и 4 приводятся значения коэффициентов альфа Кронбаха для каждой из шкал, входящих в структуру ИУИ 7—9 и 10—11 классов.

Как видно из табл. 3 и 4, внутренняя согласованность пунктов каждой из шкал тест-опросника оказалась достаточно высокой и статистически значимой, что было подтверждено критерием Китса.

В процессе вычисления коэффициента альфа Кронбаха для подростков средних и старших классов не было выявлено пунктов методики, при удалении или изменении которых согласованность шкал могла бы значительно увеличиться, поэтому было решено оставить содержание и количество пунктов без изменений.

Конструктивная (теоретическая) валидность определялась с помощью экспертных оценок соответствия пунктов тест-опросника исходным компонентам, а также с помощью экспертизы пунктов тест-опросника, вошедших в шкалы в результате факторизации. Внешняя (эмпирическая) валидность общего показателя ИУИ и шкал тест-опросника была проверена в ряде исследований, а именно: путем сопоставления показателей ИУИ с показателями по опроснику Ф. Зимбардо (Zimbardo Time Perspective Inventory/ZTPI) [24]; по ценностному опроснику Ш. Шварца [10]; по методике Дембо-Рубинштейн, использованной для оценки отношения к школе [20]; путем изучения влияния тренинговой программы «Проф-среда», направленной на развитие временной перспективы будущего и профессиональной ориентации, на учебную мотивацию старших подростков [14].

Обсуждение результатов

В современной психологии «интерес» — понятие полисемантическое, многозначное. Термин «учебный интерес» в данной работе использовался для обозначения составного гибридного конструкта, включающего в качестве компонентов мотивационные и личностные составляющие, которые сегодня оцениваются специалистами как позитивные, ресурсные для учебной мотивации и развития

личности. Иными словами, в тест-опросник вошли пункты, призванные определить далеко не все возможные учебные мотивы и личностные характеристики. Этим мы объясняем выбор процента дисперсии (41,2%), покрывающей факторы, которые легли в основание моделей ИУИ для средних и старших подростков.

Почему в конструкт учебного интереса и в тест-опросник «Индекс учебного интереса» были включены не только мотивационные, но и личностные компоненты? Во-первых, такой подход вписывается в традицию изучения учебной мотивации, как отечественную, так и зарубежную. Во-вторых, в целом ряде случаев тот или иной компонент принципиально невозможно классифицировать только как мотивационный или только как личностный.

Анализ теоретической интерпретации выделенных компонентов и методик, их операционализирующих, показывает, что эти компоненты не являются ортогональными, в связи с чем мы с самого начала предполагали, что итоговая модель ИУИ не будет соответствовать исходному набору компонентов. Это послужило основанием проведения эксплораторного факторного анализа для определения факторов, вошедших в структуру ИУИ, результаты которого подтвердили выдвинутую гипотезу.

Исходно была также выдвинута гипотеза о том, что место каждого компонента, равно как и их сочетание в личностно-мотивационной структуре, в популяции средних (7—9 классы) и старших (10—11 классы) подростков будут разными, учитывая и возраст, и различия в социальной ситуации развития, и сам контингент, единый в средней школе, но расщепляющийся на следующем этапе образования, когда значительная часть обучающихся уходит из школы в техникумы и колледжи. Эта гипотеза подтвердилась уже на первых этапах исследования, когда были выявлены значительные различия в социальных представлениях средних и старших подростков о школе и учебе [21]. Подтверждением обсуждаемой гипотезы стало и то, что в результате эксплораторного факторного анализа данных, полученных на разных воз-

растных выборках с помощью одного и того же стимульного материала (разработанного авторским коллективом тест-опросника ИУИ), были получены разные модели учебного интереса для разных популяций обучающихся.

Обращает на себя внимание наличие в структуре учебного интереса однозначных, простых шкал, с одной стороны, и комплексных, комбинированных — с другой. Так, шкала «Самозффективность» в обеих моделях оказалась «простой», самостоятельной, моноструктурной, что в очередной раз доказывает силу этого теоретического конструкта. К подобным «простым» шкалам относятся также шкалы «Мотивация достижения» и «Положительное отношение к школе». Последнюю стоит отметить особо, так как оказалось, что содержание этой шкалы не связано с другими мотивационными аспектами учебы: для современных школьников школа — отдельно, учеба — отдельно.

Ограничения и перспективы исследования

Психометрическая проверка тест-опросника проводилась на учащихся школ средней рейтинговой категории московского региона. При этом мы исходили из того, что в общеобразовательных школах этой категории и в других регионах России обучение ведется по единым Федеральным государственным образовательным стандартам.

Перспективы исследования мы видим в усилении репрезентативности выборки за счет включения в нее обучающихся в школах других рейтинговых категорий, расположенных в разных регионах России, а также в иных образовательных организациях. Усиление репрезентативности позволит выстроить обоснованные психодиагностические нормы, что сделает возможным составление диагностического профиля как для отдельного индивида, так и для необходимой диагности-

группы подростков. Авторы отдают себе отчет в том, что для повышения точности валидации тест-опросника требуется расширение диагностического инструментария, используемого для психометрической проверки.

Модификацию тест-опросника для респондентов других социальных групп (студентов колледжей и вузов, сотрудников организаций, обучающихся в корпоративных университетах и т.д.) мы рассматриваем в качестве еще одной перспективы данного исследовательского проекта.

Выводы

1. Сконструированный тест-опросник «Индекс учебного интереса» (ИУИ) позволяет выявить позитивный, ресурсный сегмент учебной мотивации подростков и может служить полезным психодиагностическим инструментом для ее изучения в целях решения целого ряда научно-практических задач: оценки эффективности тех или иных образовательных технологий, сравнительного анализа педагогической деятельности образовательных организаций, прослеживания возрастной динамики учебной мотивации, проведения кросс-культурных и кросс-исторических исследований, доказательного сравнения различных социальных практик.

2. Единый стимульный материал тест-опросника ИУИ дает возможность диагностировать ресурсные сегменты учебной мотивации в разных возрастных популяциях подростков.

3. Конструкт учебного интереса представлен разными структурно-содержательными моделями у средних и старших подростков.

4. Разработанный тест-опросник может быть легко модифицирован, обладая тем самым потенциалом для его использования в целях диагностики учебной мотивации не только школьников, но и представителей других категорий обучающихся.

Литература

1. Алексеева Л.В. Психология субъекта и субъекта преступления. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2004. 520 с.

2. Алексеева Л.В. Уровни индивидуальности человека // Материалы III Всероссийской научной

конференции «Психология индивидуальности» (г. Москва, 1—3 декабря 2010 г.): в 2 ч. Ч. 1. / отв. ред. А.Б. Орлов. М.: Изд. дом Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010. С. 43—45.

3. Андреева А.Д. Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного

образования // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 84—92. DOI:10.17759/chrp.2021170112

4. *Бахин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М.* Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Том 5. № 3. С. 152—162.
5. *Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С.* Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36. 45 с.
6. *Бондаренко И.Н., Ишмуратова Ю.А., Цыганов И.Ю.* Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 4. С. 77—88. DOI:10.17759/jmfp.2020090407
7. *Бухарина А.Ю., Толстых Н.Н.* Временная перспектива и временная компетентность как факторы учебной мотивации [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 36—48. DOI:10.17759/jmfp.2019080204
8. *Гордеева Т.О., Шепелева Е.А.* Гендерные различия в академической и социальной самоэффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 2006. № 3. С. 78—85.
9. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Том 35. № 4. С. 96—109.
10. *Гордый М.В.* Взаимосвязь ценностных ориентаций и мотивации учебной деятельности у подростков: дисс. магистра психологии. М., 2021. 74 с.
11. *Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю.* Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 1. С. 99—110.
12. *Кулагина И.Ю.* Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 100—109. DOI:10.17759/chrp.2015110309
13. *Леонтьев А.Н.* Развитие мотивов учебной деятельности ребенка // Психологические основы развития ребенка и обучения / Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2009. С. 174—186.
14. *Мошеникова А.В.* Влияние проекта «Профсреда» на развитие учебной мотивации подростков: дисс. магистра психологии. М., 2021. 93 с.
15. *Неймарк М.С., Толстых Н.Н.* Направленность личности: взгляд из 2012 года // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. Вып. 1. Январь 2013. С. 5—13.
16. *Никитская М.Г.* Исследования целей достижения и направленности в контексте учебной мотивации [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 26—35. DOI:10.17759/jmfp.2019080203
17. *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
18. Определение направленности личности (Ориентационная анкета) // Энциклопедия психологических тестов. Личность, мотивация, потребность. М.: ООО «Издательство АСТ», 1997. С. 62—69.
19. Практикум по психодиагностике. Дифференциальная психометрика / Под ред. В.В. Столина, А.Г. Шмелева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 152 с.
20. *Тер-Аванесова Н.В.* Отношение к школе как компонент учебной мотивации подростков: дисс. магистра психологии. М., 2020. 65 с.
21. *Толстых Н.Н., Тер-Аванесова Н.В., Черняк Н.А.* Социальные представления о школе и учении в разных группах участников образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 5—15. DOI:10.17759/pse.2019240601
22. *Филиппова И.Ю.* Образование как базовая ценность культуры // Вестник Ставропольского государственного университета. 2012. № 1. С. 98—102.
23. *Фомина Т.Г., Моросанова В.И.* 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
24. *Черняк Н.А.* Социально-психологические аспекты учебной мотивации современных школьников: дисс. магистра психологии. М., 2020. 66 с.
25. *Щукина М.А.* Психология саморазвития личности: монография. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2015. 348 с.
26. *Bandura A.* Self-efficacy: The exercise of control. NewYork: Freeman, 1997. 604 p.
27. *Bass B.M.* Social Behavior and the Orientation Inventory: a Review // Psychol. Bull. 1967. Vol. 68. № 4. P. 260—292.
28. *Deci E.L., Ryan R.M.* Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory // Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications / Weinstein N. (Ed.). NewYork, NY, US: SpringerScience + BusinessMedia, 2014. P. 53—73.
29. *Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R.* A 3x2 Achievement Goal Model // Journal of Educational Psychology. American Psychological Association. 2011. Vol. 103. № 3. P. 632—648. DOI:10.1037/a0023952
30. *Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H.* School engagement: Potential of the concept, state of the evidence // Review of Educational Research. 2004. Vol. 74. P. 59—109. DOI:10.3102%2F00346543074001059
31. *Guthrie J.T., Wigfield A., Humenick N.M., Perencevich K.C., Taboada A., Barbosa P.*

- Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension // *Journal of Educational Research*. 2006. Vol. 99. P. 232—246. DOI:10.3200/JOER.99.4.232—246
32. Hidi S., Renninger K. Ann. The Four-Phase Model of Interest Development // *Educational Psychologist*. 2006. Vol. 41. № 2. P. 111—127. DOI:10.1207/s15326985ep4102_4
33. 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
34. Nuttin J. *Motivation et Perspective d'Avenir*. Louvain: Presses Universitaire de Louvain, 1980. 288 p.
35. Pugh K.J. Transformative experience: An integrative construct in the spirit of Deweyan pragmatism // *Educational Psychologist*. 2011. Vol. 46. P. 107—121. DOI:10.1080/00461520.2011.558817
36. 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
37. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. P. 1—11. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
38. Shostrom E.L. *Man the manipulator: The inner journey from manipulation to actualization*. New York: Bantam Books/Abingdon Press, 1968. 189 p.
39. Wang M.T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale // *European Journal of Psychological Assessment*. 2019. Vol. 35. № 4. P. 592—606. DOI:10.1027/1015-5759/a000431
40. Zimmerman B., Bandura A., Martinez-Ponz M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy and personal goal setting // *American Educational Research Journal*. 1992. Vol. 29. P. 663—676.

References

1. Alekseeva L.V. *Psikhologiya sub"ekta i sub"ekta prestupleniya* [Psychology of the subject and subject of a crime]. Tyumen: Publ. Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2004. 520 p. (In Russ.).
2. Alekseeva L.V. Urovni individual'nosti cheloveka [Human personality levels]. In Orlov A.B. (ed.). *Materialy Tre't'yey Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii «Psikhologiya individual'nosti»* (g. Moskva, 1—3 dekabrya 2010 g.): v 2 ch. Ch. 1. [Proceedings of the third All-Russian scientific conference "Psychology of individuality": in 2 vol. Vol. 1]. Moscow: Publ. dom Gos. un-ta — Vysshei shkoly ekonomiki, 2010, pp. 43—45. (In Russ.).
3. Andreeva A.D. Otnoshenie k ucheniyu v raznye periody razvitiya rossiiskogo shkol'nogo obrazovaniya [Attitudes towards learning in different periods of the development of Russian school education]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 84—92. DOI:10.17759/chp.2021170112 (In Russ.).
4. Bazhin E.F., Golyunkina E.A., Etkind A.M. Metod issledovaniya urovnya sub"ektivnogo kontrolya [Method for researching the level of subjective control]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 1984. Vol. 5, no. 3, pp. 152—162. (In Russ.).
5. Bozhovich L.I., Morozova N.G., Slavina L.S. Razvitie motivov ucheniya u sovetskikh shkol'nikov [The development of motives for learning in Soviet schoolchildren]. *Izvestiya APN RSFSR = Izvestia APN RSFSR*, 1951. Vyp. 36. 45 p. (In Russ.).
6. Bondarenko I.N., Ishmuratova Yu.A., Tsyganov I.Yu. Problems of the relationship between school involvement and academic achievement in modern adolescents. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2020. Vol. 9, no. 4, pp. 77—88. DOI:10.17759/jmpf.2020090407 (In Russ.).
7. Bukharina A.Yu., Tolstykh N.N. Time perspective and time competence as factors of educational motivation. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2019. Vol. 8, no. 2, pp. 36—48. DOI:10.17759/jmpf.2019080204 (In Russ.).
8. Gordeeva T.O., Shepeleva E.A. Gendernye razlichiya v akademicheskoi i sotsial'noi samoefektivnosti i koping-strategiyakh u sovremennykh rossiiskikh podrostkov [Gender differences in academic and social self-efficacy and coping strategies among modern Russian adolescents]. *Vestn. Mosk. un-ta = Vestn. Moscow un-ta*. Ser. 14, *Psikhologiya*, 2006. No. 3, pp. 78—85. (In Russ.).
9. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik «Shkaly akademicheskoi motivatsii» [Questionnaire «Scales of academic motivation»]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2014. Vol. 35, no. 4, pp. 96—109. (In Russ.).
10. Gordii M.V. Vzaimosvyaz' tsnostnykh orientatsii i motivatsii uchebnoi deyatel'nosti u podrostkov: diss. magistra psikhologii [The relationship of value orientations and motivation of educational activity in adolescents: diss. Master of Psychology]. Moscow, 2021. 74 p. (In Russ.).
11. Zaretskii Yu.V., Zaretskii V.K., Kulagina I.Yu. Metodika issledovaniya sub"ektivnoi pozitsii uchashchikhsya raznykh vozrastov [Research methodology for the subject position of students of different ages]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 1, pp. 99—110. (In Russ.).
12. Kulagina I.Yu. Dominiruyushchaya motivatsiya shkol'nikov: vozrastnye tendentsii i usloviya razvitiya [Dominant motivation of schoolchildren: age tendencies and conditions of development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 100—109. DOI:10.17759/chp.2015110309 (In Russ.).

13. Leont'ev A.N. Razvitiye motivov uchebnoi deyatel'nosti rebenka [Development of motives for the child's educational activity]. In Leont'ev D.A., Leont'ev A.A. (ed.). *Psikhologicheskie osnovy razvitiya rebenka i obucheniya* [Psychological foundations of child development and learning]. Moscow: Smysl, 2009, pp. 174—186. (In Russ.).
14. Moshennikova A.V. Vliyaniye proekta «Profsreda» na razvitiye uchebnoi motivatsii podrostkov: diss. magistra psikhologii [The influence of the project "Profsreda" on the development of educational motivation of adolescents: diss. Master of Psychology]. Moscow, 2021. 93 p. (In Russ.).
15. Neimark M.S., Tolstykh N.N. Napravlennost' lichnosti: vzglyad iz 2012 goda [Personality orientation: a view from 2012]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta = Bulletin of the Saint Petersburg University*. Seriya 16. Psikhologiya. Pedagogika. Vyp. 1. Yanvar' 2013, pp. 5—13. (In Russ.).
16. Nikitskaya M.G. Research of goals of achievement and orientation in the context of educational motivation. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2019. Vol. 8, no. 2, pp. 26—35. DOI:10.17759/jmfp.2019080203 (In Russ.).
17. Nikitskaya M.G., Tolstykh N.N. Foreign studies of educational motivation: the XXI century. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2018. Vol. 7, no. 2, pp. 100—113. DOI:10.17759/jmfp.2018070210 (In Russ.).
18. Opređenje napravlenosti lichnosti (Orientatsionnaya anketa) [Determination of personality orientation (Orientation questionnaire)]. *Entsiklopediya psikhologicheskikh testov. Lichnost', motivatsiya, potrebnost'* [Encyclopedia of psychological tests. Personality, motivation, need]. Moscow: OOO «Publ. AST», 1997, pp. 62—69. (In Russ.).
19. Praktikum po psikhodiagnostike. Differentsial'naya psikhometrika [Workshop on psychodiagnostics. Differential psychometrics]. In Stolín V.V., Shmelev A.G. (ed.). Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1984. 152 p. (In Russ.).
20. Ter-Avanesova N.V. Otnosheniye k shkole kak komponent uchebnoi motivatsii podrostkov: diss. magistra psikhologii [Attitude to school as a component of educational motivation of adolescents: diss. Master of Psychology]. Moscow, 2020. 65 p. (In Russ.).
21. Tolstykh N.N., Ter-Avanesova N.V., Chernyak N.A. Sotsial'nye predstavleniya o shkole i uchenii v raznykh gruppakh uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa [Social ideas about school and teaching in different groups of participants in the educational process]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 5—15. DOI:10.17759/pse.2019240601 (In Russ.).
22. Filippova I.Yu. Obrazovanie kak bazovaya tsennost' kul'tury [Education as a basic value of culture]. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Stavropol State University*, 2012, no. 1, pp. 98—102. (In Russ.).
23. Fomina T.G., Morosanova V.I. Adaptatsiya i validizatsiya shkal oprosnika «Mnogomernaya shkala shkol'noi вовлеченности» [Adaptation and validation of the scales of the questionnaire «Multidimensional scale of school involvement»]. *Vestnik Moskovskogo universiteta = Moscow University Psychology Bulletin*. Seriya 14. Psikhologiya. 2020, no. 3, pp. 194—213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.09 (In Russ.).
24. Chernyak N.A. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty uchebnoi motivatsii sovremennykh shkol'nikov: diss. magistra psikhologii [Socio-psychological aspects of educational motivation of modern schoolchildren: diss. Master of Psychology]. Moscow, 2020. 66 p. (In Russ.).
25. Shchukina M.A. Psikhologiya samorazvitiya lichnosti: monografiya [Psychology of personal self-development]. Saint-Petersburg: Publ. S.-Peterb. un-ta, 2015. 348 p. (In Russ.).
26. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. NewYork: Freeman, 1997. 604 p.
27. Bass B.M. Social Behavior and the Orientation Inventory: a Review. *Psychol. Bull.*, 1967. Vol. 68, no. 4, pp. 260—292.
28. Deci E.L., Ryan R.M. Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications*. Weinstein N. (Ed.). NewYork, NY, US: SpringerScience + BusinessMedia, 2014, pp. 53—73.
29. Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R. A 3x2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*. American Psychological Association, 2011. Vol. 103, no. 3, pp. 632—648. DOI:10.1037/a0023952
30. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 2004. Vol. 74, pp. 59—109. DOI:10.3102%2F00346543074001059
31. Guthrie J.T., Wigfield A., Humenick N.M., Perencevich K.C., Taboada A., Barbosa P. Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 2006. Vol. 99, pp. 232—246. DOI:10.3200/JOER.99.4.232-246
32. Hidi S., Renninger K. Ann. The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 2006. Vol. 41, no. 2, pp. 111—127. DOI:10.1207/s15326985ep4102_4
33. 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
34. Nuttin J. Motivation et Perspective d'Avenir. Louvain: Presses Universitaire de Louvain, 1980. 288 p.
35. Pugh K.J. Transformative experience: An integrative construct in the spirit of Deweyan pragmatism. *Educational Psychologist*, 2011. Vol. 46, pp. 107—121. DOI:10.1080/00461520.2011.558817
36. 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/sce.21270
37. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2020. Vol. 61, pp. 1—11. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
38. Shostrom E.L. *Man the manipulator: The inner journey from manipulation to actualization*. New York: Bantam Books/Abingdon Press, 1968. 189 p.
39. Wang M.T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 2019. Vol. 35, no. 4, pp. 592—606. DOI:10.1027/1015-5759/a000431
40. Zimmerman B., Bandura A., Martinez-Ponz M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 1992. Vol. 29, pp. 663—676.

Информация об авторах

Толстых Наталия Николаевна, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной психологии развития, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3999-4503>, e-mail: nnvt@list.ru

Федоров Валерий Владимирович, старший преподаватель кафедры социальной психологии развития, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

Харченко Максим Андреевич, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры психологии управления, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3335-9701>, e-mail: maxquail@gmail.com

Погодина Алла Васильевна, кандидат психологических наук, зав. кафедрой психологии управления, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0549-712X>, e-mail: pogodinaav@mgppu.ru

Бабанин Петр Алексеевич, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной психологии развития, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1656-6733>, e-mail: babaninpa@mgppu.ru

Information about the authors

Natalia N. Tolstykh, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of Social Psychology of Development, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3999-4503>, e-mail: nnvt@list.ru

Valeriy V. Fedorov, Senior Lecturer, Chair of Social Psychology of Development, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

Maxim A. Kharchenko, PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Chair of Psychology of Management, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3335-9701>, e-mail: maxquail@gmail.com

Alla V. Pogodina, PhD in Psychology, Head of the Chair of Psychology of Management, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0549-712X>, e-mail: pogodinaav@mgppu.ru

Petr A. Babanin, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Chair of Social Psychology of Development, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1656-6733>, e-mail: babaninpa@mgppu.ru

Получена 15.08.2021

Received 15.08.2021

Принята в печать 10.10.2021

Accepted 10.10.2021