

Дифференциальные аспекты регуляторных и личностных ресурсов успеваемости учащихся с различными профилями школьной вовлеченности

А.М. Потанина[✉], В.И. Моросанова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

[✉]a.m.potan@gmail.com

Резюме

Актуальность. Исследование выполнено в контексте актуального в современной психологии дифференциального подхода к исследованию психологических характеристик, обеспечивающих успеваемость обучающихся.

Цель. Выявить дифференциальные особенности регуляторных и личностных ресурсов академической успеваемости учащихся с различными профилями школьной вовлеченности.

Выборка. Выборку исследования составили 1056 обучающихся 5–11 классов.

Методы. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М 52)»; «Многомерная шкала школьной вовлеченности»; русскоязычная адаптация опросника «Большая пятерка — детский вариант»; опросник «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)»; опросник «Отношение к учению в средних и старших классах школы» (ОУУ) (модификация «Методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (МЭОУ)). Показатель академической успеваемости рассчитывался как средний балл по всем предметам.

Результаты. Выявлены четыре группы обучающихся с различными профилями школьной вовлеченности. Дифференциальный анализ показал, что ученики с высокими значениями всех показателей школьной вовлеченности отличаются наиболее высокими уровнями саморегуляции, внутренней академической мотивации, экстраверсии, добросовестности и открытости опыту в сравнении с другими типологическими группами. Наиболее успешными с точки зрения академических достижений оказались группы обучающихся с высокими значениями всех показателей школьной вовлеченности, а также с выраженной когнитивной вовлеченностью.

Выводы. Получены данные о дифференциальных особенностях регуляторных и личностных ресурсов академической успеваемости у обучающихся с различными профилями школьной вовлеченности. Дальнейшие исследования будут направлены на изучение возрастной специфики выявленных профилей школьной вовлеченности и индивидуально-типологических особенностей ресурсов академической успеваемости.



Ключевые слова: дифференциальный подход, осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность, академическая мотивация, личностные диспозиции, академическая успеваемость.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФ, проект № 20-18-00470 «Саморегуляция и школьная вовлеченность как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование»

Для цитирования: Потанина А.М., Моросанова В.И. Дифференциальные аспекты регуляторных и личностных ресурсов успеваемости учащихся с различными профилями школьной вовлеченности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 4 (16). С. 218–239. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-37>

DEVELOPMENTAL AND PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-37>

Differential aspects of regulatory and personality resources of students with different profiles of school engagement

Anna M. Potanina[✉], Varvara I. Morosanova

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

[✉]a.m.potan@gmail.com

Abstract

Background. Presented research was carried out in the context of relevant in modern psychology differential approach to the study of the psychological characteristics ensuring students' academic achievement.

Objective. The study had its purpose to identify differential features of regulatory and personality resources of academic performance in the students with different profiles of school engagement.

Sample. The sample consisted of 1056 schoolchildren of 5–11 grades.

Methods. V.I. Morosanova's "The Self-Regulation Profile of Learning Activity Questionnaire (SRPLAQ)"; "A Multidimensional School Engagement Scale" (Wang et al., 2019; Russian adaptation Fomina, Morosanova, 2020); "Big Five Questionnaire — Children version (BFQ-C)" (Russian adaptation Malykh et al., 2015); "Academic Motivation Scale — School (AMS-S)" (Gordeeva et al., 2017); "Attitude towards learning in middle and high school" (modification of "Method of diagnostic of learning motivation and emotional attitude to learning in secondary and high school") (Andreeva, Prikhozhan, 2006). Academic achievement indicator was calculated as the average score in all subjects.

Results. The study revealed 4 groups with different levels of school engagement and its components. An analysis of differences in achievement resources in the identified groups showed that students with a high level of school engagement were characterized by the highest levels of self-regulation, internal academic motivation, extraversion, conscientiousness and openness to experience. The most successful in terms of academic achievement were the students with a high level of all engagement components, as well as those with a high cognitive engagement.

Conclusion. The study provides empirical data on the differential features of regulatory and personality resources of academic achievement in the students with different profiles of school engagement. Further studies might be aimed at investigating the age specificity of the identified engagement profiles and individual typological features of academic achievement resources.

Keywords: differential approach, conscious self-regulation, school engagement, academic motivation, personality features, academic achievement.

Funding. Study was funded by the Russian Science Foundation (RSF), project No. 20-18-00470 "Self-regulation and school engagement as psychological resources of academic success: a longitudinal study".

For citation: Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2023). Differential aspects of regulatory and personality resources of students with different profiles of school engagement. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 4 (16), 218–239. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-37>

Введение

Проблема академической успешности учащихся не теряет своей актуальности, несмотря на большой объем накопленных за последние годы данных (Kriegbaum, Becker, Spinath, 2018). Во многом это связано с обращением психологии образования и возрастной психологии к изучению разнообразных некогнитивных предикторов академических достижений обучающихся: личностных диспозиций, регуляторных и мотивационных особенностей (Kriegbaum, Becker, Spinath, 2018; Lee, Stankov, 2018). Многочисленные метаанализы демонстрируют, что среди личностных факторов, черты добросовестности и открытости опыту являются самыми значимыми и стабильными предикторами академических достижений (Stajkovic et al., 2018). Академическая мотивация вносит умеренный значимый вклад в успеваемость (Kriegbaum, Becker, Spinath, 2018), при этом в наибольшей степени с успешностью обучения связана внутренняя мотивация: познавательная и мотивация достижения (Гордеева и др., 2017; Howard et al., 2021). Масштабные исследования показывают, что саморегуляция является одним из ключевых факторов успешности учебной деятельности: ее сформированность на раннем этапе обучения является важным предиктором успешности в средней школе (Robson, Allen, Howard, 2020). Осознанная саморегуляция является универсальным ресурсом успеваемости на протяжении всего процесса обучения (Моросанова, 2021; Моросанова, Филиппова, 2019; Fomina, Burmistrova-Savenkova, Morosanova, 2020; Morosanova, Bondarenko, Fomina, 2022).

Школьная вовлеченность как устойчивое, направленное, активное участие обучающихся в учебной деятельности и в школьной жизни в целом также является одним из важнейших факторов, определяющих академическую успешность (Lei, Cui, Zhou, 2018; Wang et al., 2019). Несмотря на большое разнообразие подходов к ее изучению, большинство исследователей сходится на понимании школьной вовлеченности как многокомпонентного конструкта (Fredricks et al., 2019). В нашей работе мы опираемся на подход М.-Т. Ванга и коллег, которые выделяют поведенческий, когнитивный, эмоциональный и социальный компоненты школьной вовлеченности (Wang et al., 2019). Поведенческий компонент включает активное участие в академической деятельности, а также соответствие школьным правилам. Когнитивный компонент вовлеченности связан со стратегиями регуляции, а также отражает вдумчивость и готовность прилагать усилия для качественного выполнения работы. Эмоциональный компонент включает удовольствие от учебы, ценность школьных занятий. Наконец, социальное измерение школьной вовлеченности отражает аспект социального взаимодействия учащегося с одноклассниками и учителями. Согласно метаанализам, как общий уровень вовлеченности, так и все ее компоненты позитивно связаны с академическими достижениями на всех периодах обучения (Lei, Cui, Zhou, 2018). Исследования демонстрируют, что высокий уровень вовлеченности, в особенности ее когнитивного и поведенческого компонентов, связан с высоким уровнем саморегуляции и высокой успеваемостью (Wang et al., 2019; Morosanova, Bondarenko, Fomina, 2022; Фомина, Потанина, Моросанова, 2022).

Современные исследования все чаще обращаются к изучению выявленных ранее общих закономерностей во взаимосвязях разнообразных психологических особенностей обучающихся на индивидуально-типологическом уровне (Niemivirta et al., 2019). Применение индивидуально-типологического или дифференциального подхода позволяет наиболее точно отразить проявления многомерных психологических феноменов, а также исследовать их разнообразие (Schmidt, Rosenberg, Beymer, 2018). Такой подход обладает и высокой практической ценностью, более точно решая задачи прогнозирования различных проявлений психологических феноменов на индивидуальном уровне (Моросанова, 2016). В зарубежной психологии в настоящее время активно изучаются индивидуальные проявления некогнитивных предикторов успеваемости: мотивации (Lazarides, Dietrich, Taskinen, 2019), личностных диспозиций (Yin et al., 2021), саморегуляции (Cleary, Slemp, Pawlo, 2021). Развиваются и исследования индивидуально-типологических особенностей школьной вовлеченности (Fredricks et al., 2019). В ряде работ, проведенных в контексте данного направления, показано, что высокая успеваемость связана с типом профиля, отличающимся высокой когнитивной и поведенческой вовлеченностью и низкой эмоциональной вовлеченностью (Wang, Peck, 2013; Pöysä et al., 2020; van Rooij, Jansen, van de Grift, 2017). Обнаруживается прогностическая ценность принадлежности к определенной типологической группе для дальнейших академических достижений (Wang, Peck, 2013; van Rooij,

Jansen, van de Grift, 2017). Подтверждаются общие закономерности взаимосвязи школьной вовлеченности с другими некогнитивными переменными: саморегуляцией (Dai, Li, Jia, 2022), целевой ориентацией и самоэффективностью (Pöysä et al., 2020).

Несмотря на большое число исследований дифференциальных особенностей школьной вовлеченности в зарубежной психологии, на отечественных выборах подобные работы не проводились. При этом, накоплены массивы эмпирических данных в рамках дифференциального подхода к исследованию осознанной саморегуляции учебной деятельности относительно типологических особенностей регуляторных и личностных ресурсов академической успешности (напр., Моросанова, Потанина, Цыганов, 2020; Потанина, Моросанова, 2021; 2022). Кроме того, подробно изучены общие закономерности взаимосвязи школьной вовлеченности, осознанной саморегуляции и академической успеваемости в средней и старшей школе (Morosanova, Bondarenko, Fomina, 2022). Таким образом, опираясь на полученные ранее данные, в настоящей работе мы обращаемся к изучению индивидуально-типологических профилей школьной вовлеченности, а также анализу регуляторных и личностных особенностей учащихся с этими профилями, которые, согласно предыдущим исследованиям, могут выступать ресурсами академической успеваемости. Целью данного исследования является выявление дифференциальных особенностей регуляторных и личностных ресурсов академической успеваемости учащихся с различными профилями школьной вовлеченности. Исследовательские вопросы: 1) каковы индивидуально-типологические особенности школьной вовлеченности учащихся? 2) каковы регуляторные, личностные и мотивационные особенности учащихся с выделенными профилями вовлеченности? 3) каковы различия в академической успеваемости между учащимися с различными профилями вовлеченности?

Выборка

Сбор данных осуществлялся на базе школ г. Калуги и Москвы в течение последних трех лет. Итоговую выборку исследования составили обучающиеся 5–11-х классов ($N = 1056$, 10–18 лет, $M = 13,9$ года, 42,3% девушки). Респондентам предлагалось заполнить бланки с методиками, оценивающими различные компоненты их школьной вовлеченности, осознанной саморегуляции, академической мотивации, а также личностные особенности.

Методы

1. «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Wang et al., 2019; Фомина, Моросанова, 2020). Включает 37 утверждений, позволяющих оценить по 5-балльной шкале различные компоненты школьной вовлеченности/безучастности по шкалам: поведенческая, когнитивная, эмоциональная, социальная вовлеченность/безучастность. Интегральный показатель — общий уровень школьной вовлеченности рассчитывается как сумма баллов по 4 шкалам.

2. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М 52)» (Моросанова, Бондаренко, 2017). Методика состоит из 52 утверждений, образующих 8 шкал: 4 из них оценивают регуляторно-когнитивные компетенции достижения учебных целей (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов) и 4 — регуляторно-личностные свойства (гибкость, надежность, инициативность, ответственность). Интегративный показатель общего уровня СР высчитывается как сумма баллов по 8 шкалам. В опросник заложена дихотомическая шкала ответов.
3. Русскоязычная адаптация опросника «Большая пятерка — детский вариант» (Малых, Тихомирова, Васин, 2015). Методика включает 62 утверждения, оцениваемых по 5-балльной шкале. Шкалы: экстраверсия, дружелюбность, нейротизм, добросовестность, открытость новому опыту;
4. Опросник «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)» (Гордеева и др., 2017). Включает 32 утверждения, оцениваемые по 5-балльной шкале. Методика позволяет оценить выраженность внутренней мотивации: познавательной, мотивации достижения, мотивации саморазвития, мотивации самоуважения, а также внешней мотивации: мотивации уважения родителей, интроецированной мотивации, экстернальной мотивации, амотивации;
5. Опросник «Отношение к учению в средних и старших классах школы» (ОУУ) (модификация «Методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (МЭОУ)) (Андреева, Прихожан, 2006). Методика включает 30 утверждений, оцениваемых по 5-балльной шкале; используется для оценки познавательной активности учеников, их учебной мотивации и основных негативных эмоций, возникающих в процессе обучения. Шкалы: познавательная активность, мотивация достижения, тревожность, гнев, мотивация избегания неудач и общий уровень отношения к учению (интегральный показатель).

В качестве показателя академической успеваемости использовался средний балл годовых оценок по всем предметам. Статистический анализ осуществлялся при помощи статистического пакета IBM SPSS Statistics 22.

Результаты

Для выявления индивидуально-типологических профилей школьной вовлеченности был проведен двухэтапный кластерный анализ: на первом этапе кластеризация осуществлялась методом Варда, на втором этапе — методом k-средних. Кластеризация осуществлялась на всей выборке, на основе стандартизованных показателей школьной вовлеченности ($M = 0$, $\sigma = \pm 1$): поведенческой, когнитивной, эмоциональной и социальной. В результате анализа нам удалось выделить четыре профиля школьной вовлеченности (значимые различия между группами при $p < 0,001$), представленные на рис. 1.

Выделенные типологические группы были проанализированы с точки зрения выраженности различных компонентов вовлеченности. Поскольку мы ана-

лизировали выраженность стандартизованных на всей выборке показателей, мы считали компонент высоко выраженным, если его среднее значение равно или превышает +1, низко выраженным — если его значение меньше -1, и выраженным в средней степени, если значение лежит в диапазоне между -1 и +1.

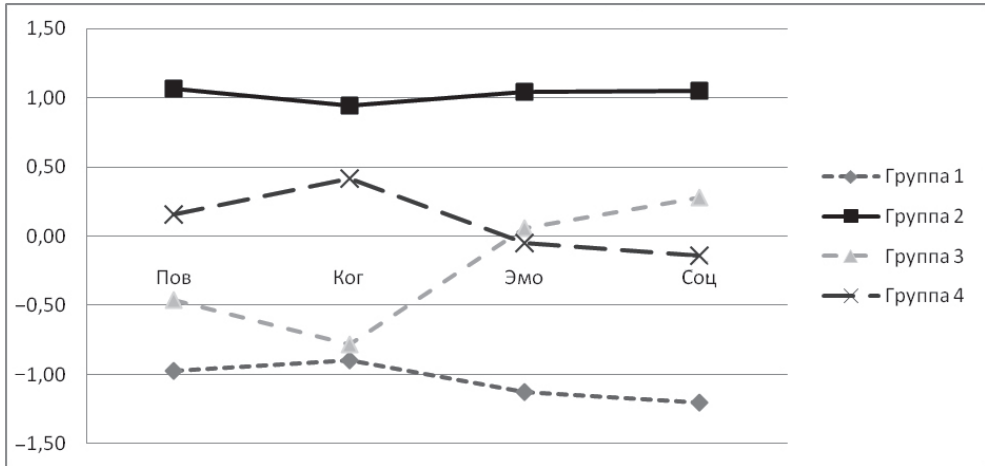


Рис. 1. Профили школьной вовлеченности обучающихся в 5–11-х классах

Примечание: Пов — поведенческая вовлеченность, Ког — когнитивная вовлеченность, Эмо — эмоциональная вовлеченность, Соц — социальная вовлеченность.

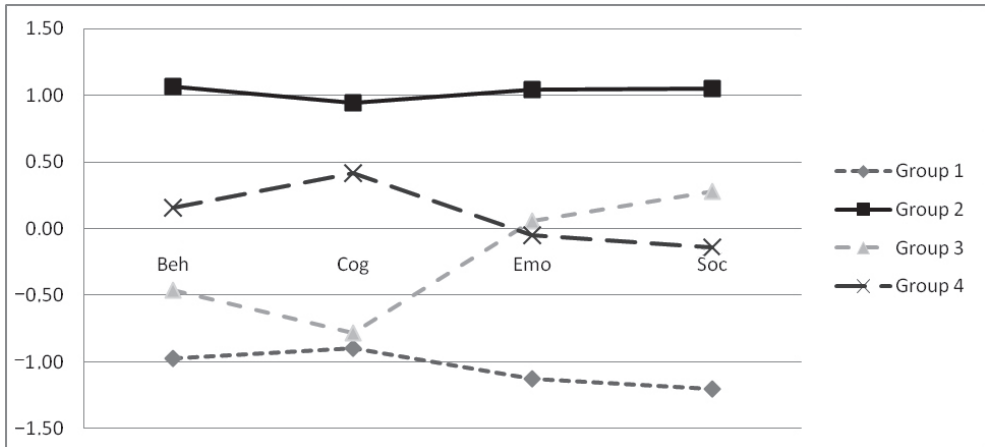


Fig. 1. Profiles of school engagement in 5–11th grade students

Note. Beh — behavioral engagement, Cog — cognitive engagement, Emo — emotional engagement, Soc — social engagement.

Группа 1, составившая 23,96% выборки, характеризуется профилем с низким общим уровнем школьной вовлеченности ($M_{\text{Общ1}} = -1,29$) и низкой выраженностью практически всех ее компонентов (см. рис. 1). Данная группа была обозначена как «невовлеченные». Группа 2 (26,14% выборки), напротив, характеризуется профилем со сравнительно высокими показателями всех компонентов вовлеченности и ее общего уровня ($M_{\text{Общ2}} = 1,25$). Эту группу мы обозначили как «высоко вовлеченные». Кроме того, было выделено две группы со средними показателями компонентов вовлеченности и ее общего уровня ($M_{\text{Общ3}} = -0,25$, $M_{\text{Общ4}} = 0,11$): группа 3, составившая 19,79% выборки, и группа 4, составившая 30,11% выборки. Профили, характеризующие школьную вовлеченность в этих группах, значительно различались по показателям поведенческой (критерий Шеффе (3–4) = $-0,62$, $p < 0,001$) и когнитивной вовлеченности (критерий Шеффе (3–4) = $-1,20$, $p < 0,001$), а также ее общего уровня (критерий Шеффе (3–4) = $-0,35$, $p < 0,001$), тогда как по эмоциональной и социальной вовлеченности значимые различия обнаружены не были. Поскольку наибольшие различия между группами 3 и 4, согласно апостериорным сравнениям, наблюдались по показателю когнитивной вовлеченности, мы обозначили эти группы как «когнитивно вовлеченные» (группа 4) и «когнитивно невовлеченные» (группа 3).

Для выявления регуляторных, личностных и мотивационных особенностей обучающихся выделенных типологических групп был проведен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) с применением апостериорных сравнений критерием Шеффе. В табл. 1 приведены средние значения и стандартные отклонения по всем исследуемым переменным в разных типологических группах, а также значение F и уровень значимости.

Таблица 1. Описательные статистики и результаты ANOVA для выделенных групп по исследуемым переменным

Название методики	Показатели	Не вовлеченные (N = 253)	Высоко вовлеченные (N = 276)	Когнитивно не вовлеченные (N = 209)	Когнитивно вовлеченные (N = 318)	F
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Стиль саморегуляции учебной деятельности	Планирование	2,71 (1,66)	4,76 (1,36)	3,05 (1,60)	4,40 (1,41)	116,51***
	Моделирование	3,30 (1,74)	4,32 (1,51)	3,62 (1,61)	3,97 (1,68)	19,03***
	Программирование	3,03 (1,59)	4,66 (1,39)	3,06 (1,63)	4,11 (1,49)	71,86***
	Оценивание результатов	2,97 (1,65)	3,97 (1,71)	3,09 (1,52)	3,63 (1,66)	21,15***
	Гибкость	2,69 (1,53)	4,11 (1,53)	3,05 (1,43)	3,44 (1,51)	42,37***
	Инициативность	2,47 (1,44)	4,23 (1,36)	2,67 (1,48)	3,36 (1,40)	82,11***
	Надежность	2,64 (1,46)	4,12 (1,54)	2,90 (1,55)	3,64 (1,60)	50,74***
	Ответственность	2,15 (1,54)	4,42 (1,67)	2,59 (1,79)	3,75 (1,54)	107,45***
	Общий уровень CP	21,96 (6,98)	34,59 (8,23)	24,03 (7,18)	30,31 (7,22)	157,89***

Большая пятерка — детский вариант	Экстраверсия	38,72 (8,50)	51,32 (6,61)	45,50 (7,24)	44,98 (6,85)	130,93***
	Дружелюбность	39,33 (7,86)	53,82 (6,24)	46,11 (6,62)	47,04 (7,10)	189,40***
	Добросовестность	36,60 (7,31)	50,55 (6,63)	39,54 (6,40)	45,59 (6,03)	233,18***
	Нейротизм	35,35 (9,07)	26,78 (9,97)	32,06 (9,18)	30,98 (9,42)	36,92***
	Открытость опыту	39,93 (7,39)	52,64 (6,63)	43,47 (6,24)	47,35 (6,02)	179,77***
Шкалы академической мотивации	Познавательная мотивация	2,87 (0,85)	4,40 (0,63)	3,31 (0,78)	3,76 (0,78)	190,87***
	Мотивация достижения	2,58 (0,90)	4,09 (0,80)	2,83 (0,86)	3,43 (0,84)	163,28***
	Мотивация саморазвития	2,89 (0,89)	4,33 (0,63)	3,19 (0,75)	3,77 (0,74)	184,92***
	Мотивация самоуважения	2,90 (0,98)	4,15 (0,79)	3,32 (0,94)	3,64 (0,90)	90,43***
	Интроецированная мотивация	3,10 (0,87)	3,62 (0,90)	3,24 (0,77)	3,45 (0,86)	18,41***
	Мотивация уважения родителей	3,02 (1,08)	3,46 (1,11)	3,12 (1,09)	3,17 (1,14)	7,67***
	Экстернальная мотивация	3,22 (1,02)	2,99 (1,10)	3,16 (0,95)	3,07 (1,03)	2,47
	Амотивация	2,51 (0,98)	1,45 (0,70)	2,09 (0,90)	1,77 (0,85)	72,95***
Отношение к учению в средних и старших классах школы	Познавательная активность	14,44 (3,10)	20,01 (2,74)	16,15 (2,94)	17,18 (2,72)	175,21***
	Мотивация достижения (ОУ)	15,66 (3,52)	21,02 (2,87)	16,80 (2,92)	19,11 (3,12)	153,43***
	Тревожность	13,74 (3,87)	9,85 (3,66)	11,35 (3,64)	11,33 (3,88)	47,55***
	Гнев	12,52 (4,82)	8,58 (3,50)	10,23 (4,15)	9,87 (4,24)	40,09***
	Мотивация избегания неудач	15,96 (2,90)	10,46 (2,99)	14,65 (2,70)	12,74 (2,81)	183,21***
	Общий уровень ОУ	-12,11 (10,56)	12,13 (11,10)	-3,28 (11,38)	2,34 (10,56)	239,17***
Академическая успеваемость	4,06 (0,59)	4,38 (0,51)	4,14 (0,52)	4,28 (0,58)	17,46***	

Примечание: СР — саморегуляция, ОУ — отношение к учению, М — среднее, SD — стандартное отклонение, *** — $p < 0,001$

В результате проведенного дисперсионного анализа были обнаружены различия между группами по регуляторным, мотивационным и личностным показателям. Поскольку был получен большой объем данных, при описании результатов мы делаем акцент на наиболее значимых различиях и фокусируемся, в первую очередь, на описании отличительных особенностей выделенных типологических групп.

Table 1. Descriptive statistics of all research indicators and ANOVA results in identified groups

Method	Indicators	Disengaged (N = 253)	Highly engaged (N = 276)	Cognitively disengaged (N = 209)	Cognitively engaged (N = 318)	F
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
The Self-Regulation Profile of Learning Activity Questionnaire	Planning	2.71 (1.66)	4.76 (1.36)	3.05 (1.60)	4.40 (1.41)	116.51***
	Modelling	3.30 (1.74)	4.32 (1.51)	3.62 (1.61)	3.97 (1.68)	19.03***
	Programming	3.03 (1.59)	4.66 (1.39)	3.06 (1.63)	4.11 (1.49)	71.86***
	Results evaluation	2.97 (1.65)	3.97 (1.71)	3.09 (1.52)	3.63 (1.66)	21.15***
	Flexibility	2.69 (1.53)	4.11 (1.53)	3.05 (1.43)	3.44 (1.51)	42.37***
	Independence	2.47 (1.44)	4.23 (1.36)	2.67 (1.48)	3.36 (1.40)	82.11***
	Reliability	2.64 (1.46)	4.12 (1.54)	2.90 (1.55)	3.64 (1.60)	50.74***
	Responsibility	2.15 (1.54)	4.42 (1.67)	2.59 (1.79)	3.75 (1.54)	107.45***
	General level of self-regulation	21.96 (6.98)	34.59 (8.23)	24.03 (7.18)	30.31 (7.22)	157.89***
Big Five Questionnaire — Children version	Extraversion	38.72 (8.50)	51.32 (6.61)	45.50 (7.24)	44.98 (6.85)	130.93***
	Agreeableness	39.33 (7.86)	53.82 (6.24)	46.11 (6.62)	47.04 (7.10)	189.40***
	Conscientiousness	36.60 (7.31)	50.55 (6.63)	39.54 (6.40)	45.59 (6.03)	233.18***
	Neuroticism	35.35 (9.07)	26.78 (9.97)	32.06 (9.18)	30.98 (9.42)	36.92***
	Openness to experience	39.93 (7.39)	52.64 (6.63)	43.47 (6.24)	47.35 (6.02)	179.77***
Academic Motivation Scale	Cognitive motivation	2.87 (0.85)	4.40 (0.63)	3.31 (0.78)	3.76 (0.78)	190.87***
	Achievement motivation	2.58 (0.90)	4.09 (0.80)	2.83 (0.86)	3.43 (0.84)	163.28***
	Self-development motivation	2.89 (0.89)	4.33 (0.63)	3.19 (0.75)	3.77 (0.74)	184.92***
	Self-respect motivation	2.90 (0.98)	4.15 (0.79)	3.32 (0.94)	3.64 (0.90)	90.43***
	Introjected motivation	3.10 (0.87)	3.62 (0.90)	3.24 (0.77)	3.45 (0.86)	18.41***
	Motivation for parents' respect	3.02 (1.08)	3.46 (1.11)	3.12 (1.09)	3.17 (1.14)	7.67***
	External motivation	3.22 (1.02)	2.99 (1.10)	3.16 (0.95)	3.07 (1.03)	2.47
	Amotivation	2.51 (0.98)	1.45 (0.70)	2.09 (0.90)	1.77 (0.85)	72.95***
Attitude towards learning in middle and high school	Cognitive activity	14.44 (3.10)	20.01 (2.74)	16.15 (2.94)	17.18 (2.72)	175.21***
	Achievement motivation (AtL)	15.66 (3.52)	21.02 (2.87)	16.80 (2.92)	19.11 (3.12)	153.43***
	Anxiety	13.74 (3.87)	9.85 (3.66)	11.35 (3.64)	11.33 (3.88)	47.55***
	Anger	12.52 (4.82)	8.58 (3.50)	10.23 (4.15)	9.87 (4.24)	40.09***
	Motivation to avoid failure	15.96 (2.90)	10.46 (2.99)	14.65 (2.70)	12.74 (2.81)	183.21***
	General level of AtL	-12.11 (10.56)	12.13 (11.10)	-3.28 (11.38)	2.34 (10.56)	239.17***
Academic achievement		4.06 (0.59)	4.38 (0.51)	4.14 (0.52)	4.28 (0.58)	17.46***

Note: AtL — Attitude towards learning, M — mean, SD — standard deviation, *** — $p < 0,001$

Осознанная саморегуляция

Анализ различий между группами по регуляторным показателям демонстрирует, что «высоко вовлеченная» группа отличается их самыми высокими значениями в сравнении с остальными группами. Напротив, «невовлеченные» и «когнитивно невовлеченные» ученики имеют самые низкие значения показателей осознанной саморегуляции. Отметим, что между собой эти группы различаются только по показателю ответственности: у «когнитивно невовлеченных» учеников она выше (критерий Шеффе^{3,11} = 0,45, $p = 0,035$). Сравнение групп «когнитивно невовлеченных» и «когнитивно вовлеченных» показало, что последние отличались более высокими показателями планирования (критерий Шеффе^{4,3} = 1,35, $p < 0,001$), ответственности (критерий Шеффе^{4,3} = 1,16, $p < 0,001$) и общего уровня саморегуляции (критерий Шеффе^{4,3} = 6,26, $p = 0,035$).

Личностные диспозиции

Апостериорные сравнения групп по личностным диспозициям с использованием критерия Шеффе показали, что для «высоко вовлеченных» учащихся характерны самые низкие значения нейротизма и самые высокие — всех остальных диспозиций в сравнении с другими группами (все различия значимы при $p < 0,001$). Группа «невовлеченных», напротив, демонстрировала самые высокие показатели нейротизма ($p < 0,001$) среди выделенных групп. Анализ групп со средними значениями школьной вовлеченности показал, что «когнитивно вовлеченные» ученики значимо отличаются от «когнитивно невовлеченных» более высокими значениями добросовестности (критерий Шеффе^{4,3} = 6,06, $p < 0,001$) и открытости новому опыту (критерий Шеффе^{4,3} = 3,88, $p < 0,001$).

Академическая мотивация

Результаты анализа мотивационных особенностей обнаружили значимые различия между группами по всем показателям, за исключением экстернальной мотивации (см. табл. 1). Группа «высоко вовлеченных», согласно результатам апостериорных сравнений, отличалась наиболее высокими показателями внутренней мотивации (все различия значимы при $p < 0,001$): познавательной, достижения, саморазвития в сравнении с остальными группами. «Невовлеченные» учащиеся демонстрировали самую высокую выраженность амотивации среди выделенных групп ($p < 0,001$). «Средние» группы, согласно полученным результатам, значимо различались между собой по всем показателям внутренней мотивации: они были выше у «когнитивно вовлеченных» учеников ($p < 0,001$). Последние также отличались значимо более низкой амотивацией (критерий Шеффе^{4,3} = -0,31, $p = 0,001$).

Отношение к учению

Сравнение групп по показателям отношения к учению показало, что группа «высоко вовлеченных» отличается от всех остальных высокой познавательной активностью, мотивацией достижения и высоким общим уровнем отношения к учению (все различия значимы при $p < 0,001$). «Невовлеченные» ученики отличались от других групп ($p < 0,001$) самыми высокими показателями тревожности, гнева

¹ Здесь и далее индексами обозначены номера сравниваемых групп согласно рис. 1.

и мотивации избегания неудач. Анализ различий между группами «когнитивно вовлеченных» и «когнитивно невовлеченных» обнаружил достаточно интересный результат: «когнитивно вовлеченные» отличались от «когнитивно невовлеченных» более высокими познавательной активностью (критерий Шеффе^{4,3} = 1,03, $p = 0,001$), мотивацией достижения (критерий Шеффе^{4,3} = 2,31, $p < 0,001$) и более низкой мотивацией избегания неудач (критерий Шеффе^{4,3} = -1,90, $p < 0,001$). При этом по показателям тревожности ($p = 1,00$) и гнева ($p = 0,82$) между этими группами значимых различий обнаружено не было.

Академическая успеваемость

Анализ различий между группами по академической успеваемости показал, что «высоко вовлеченные» и «когнитивно вовлеченные» учащиеся оказались более успешными, чем «невовлеченные» и «когнитивно невовлеченные» ($p < 0,001$). Отметим, что, при этом «высоко вовлеченные» и «когнитивно вовлеченные» между собой не различались по показателю академической успеваемости ($p = 0,16$), как и «невовлеченные» и «когнитивно невовлеченные» ($p = 0,45$). Группы «когнитивно вовлеченные» и «когнитивно невовлеченные», в свою очередь, слабозначимо, но различались успеваемостью (критерий Шеффе^{4,3} = 0,13, $p = 0,05$).

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволили нам ответить на вопрос о том, каковы индивидуально-типологические особенности школьной вовлеченности учащихся. Нам удалось выявить четыре профиля школьной вовлеченности на выборке учащихся средней и старшей школы (5–11 классы), отражающие ее индивидуально-типологические особенности. Так, мы обнаружили профили с высокой и низкой выраженностью всех компонентов вовлеченности, а также профили с высокой и низкой выраженностью когнитивной и поведенческой вовлеченности. Выделенные по результатам нашего исследования типологические группы соотносятся с результатами современных исследований дифференциальных особенностей школьной вовлеченности, обнаруживших схожие типологические группы. В частности, в этих работах также выделены профили с высокой и низкой выраженностью всех компонентов вовлеченности, а также профиль с выраженными когнитивной и поведенческой, но низкой эмоциональной вовлеченностью (Wang, Peck, 2013; Pöysä et al., 2020).

Результаты дисперсионного анализа позволили нам ответить на вопрос, каковы регуляторные, личностные и мотивационные особенности учащихся с выделенными профилями школьной вовлеченности. Полученные данные демонстрируют, что группа «высоко вовлеченных» оказалась наиболее успешной с точки зрения всех исследуемых показателей. Эти ученики успешно регулируют достижение учебных целей (высокая саморегуляция), внутренне мотивированы (высокая внутренняя мотивация), добросовестны, демонстрируют выраженный интерес к познанию (высокая познавательная активность), ориентированы на высокие результаты (высокая мотивация достижения). Полученные результаты соотносятся с данными многочисленных эмпирических исследований, демон-

стрирующих, что все эти психологические характеристики являются значимыми факторами, обеспечивающими высокую успеваемость (напр., Stajkovic et al., 2018; Howard et al., 2021; Morosanova, Bondarenko, Fomina, 2022).

Группа обучающихся с низкой выраженностью компонентов школьной вовлеченности — «невовлеченные» — демонстрировали низкие показатели саморегуляции (в особенности процессов планирования и оценивания результатов, а также всех субъектных качеств), выраженную амотивацию, высокие уровни школьной тревожности и гнева, выраженный нейротизм, а также ориентацию на избегание неудач. Планирование, согласно исследованиям, вносит значимый позитивный вклад в успеваемость, в частности, в отметки по русскому языку (Моросанова и др., 2021), а оценивание результатов является одним из наиболее значимых ресурсов академической успеваемости, в особенности для учащихся 7–9-х классов (Morosanova et al., 2018). Регуляторно-личностные свойства (в особенности — инициативность и надежность), согласно данным, полученным при анализе ресурсов успеваемости различных индивидуально-типологических групп, являются ее устойчивыми позитивными предикторами (Потанина, Моросанова, 2021). Амотивация традиционно является фактором, препятствующим успеваемости обучающихся (Гордеева и др., 2017; Howard et al., 2021), как и высокая тревожность, гнев, мотивация избегания неудач (Morosanova et al., 2018) и выраженный нейротизм (Stajkovic et al., 2018). Эти данные объясняют полученные нами результаты: низкая вовлеченность в школьную жизнь и недостаточное развитие саморегуляции в совокупности с выраженной амотивацией, негативным отношением к учению и высоким уровнем нейротизма в этой группе привели к снижению успеваемости.

Были получены интересные результаты о психологических особенностях учащихся со средним уровнем школьной вовлеченности, различающихся выраженностью ее когнитивного и поведенческого компонентов. «Когнитивно вовлеченные» ученики превосходили группу «когнитивно невовлеченных» по выраженности личностных диспозиций добросовестности и открытости опыту; по показателям регуляторных компонентов планирования, ответственности и общему уровню саморегуляции; по показателям внутренней мотивации и мотивационных компонентов отношения к учению (познавательная активность, мотивация достижения, мотивация избегания неудач). Наиболее значимые различия между этими группами наблюдались по регуляторным показателям и концептуально близким к ним, например, личностной диспозиции добросовестности, которая, согласно нашим данным, по существу, является личностной регуляторной компетенцией (Моросанова, 2022). Этот результат соотносится с полученными ранее данными о характере взаимосвязей между школьной вовлеченностью, осознанной саморегуляцией и академической успешностью (Фомина, Филиппова, Моросанова, 2021; Morosanova, Bondarenko, Fomina, 2022). В частности, когнитивная вовлеченность в совокупности с саморегуляцией являются значимыми ресурсами академической успешности на протяжении всего обучения в средней и старшей школе (Фомина, Потанина, Моросанова, 2022).

Наконец, проведенный анализ показал различия в академической успеваемости между учащимися с различными профилями школьной вовлеченности. Полученные нами результаты демонстрируют, что «высоко вовлеченные» и «когнитивно вовлеченные» школьники оказываются значимо более успешными с точки зрения академической успеваемости, чем «когнитивно невовлеченные» и «невовлеченные». Мы предполагаем, что данный результат может быть объяснен более развитой регуляцией в группах «высоко вовлеченных» и «когнитивно вовлеченных»: согласно данным исследований, осознанная саморегуляция опосредствует вклад других мотивационных характеристик (вовлеченности, академической мотивации, отношения к учению) в академическую успешность обучающихся (Morosanova, Bondarenko, Fomina, 2022). Более того, развитие осознанной саморегуляции в средней школе компенсирует тенденции к падению когнитивной вовлеченности и отношения к учению (познавательной активности) в старших классах (Бондаренко, Цыганов, Моросанова, 2022; Цыганов, Бондаренко, 2022). Отметим также интересный результат, полученный нами при сравнении «когнитивно вовлеченных» и «когнитивно невовлеченных» учащихся, а именно, — отсутствие значимых различий между ними по показателям тревожности и гнева, традиционно являющихся факторами, снижающими успеваемость. При этом, эти группы, хотя и слабо значимо, но различались между собой по успеваемости. Данный результат, с нашей точки зрения, также может объясняться более высокой саморегуляцией «когнитивно вовлеченных», которая, согласно данным исследований, препятствует стрессу и тревожности (Якушина, Асланова, Ларина, 2021). По-видимому, в данной группе саморегуляция нивелирует влияние тревожности и гнева. Это предположение, тем не менее, нуждается в дальнейшей проверке посредством анализа ресурсов успеваемости в данных типологических группах.

В заключение данного раздела, отметим ряд ограничений нашего исследования. Поскольку профили вовлеченности выделялись на общей выборке учеников 5–11 классов, в исследовании не отражены возрастные особенности исследуемых показателей. В дальнейших исследованиях необходима проверка воспроизводимости как выделенных типологических групп, так и обнаруженной специфики их регуляторных, личностных и мотивационных особенностей. Кроме того, применение метода дисперсионного анализа не позволяет делать однозначные выводы о связи выраженности психологических особенностей учащихся разных типологических групп с их академической успеваемостью. Для преодоления данного ограничения необходимо исследовать вклад проанализированных переменных в успеваемость при помощи регрессионного анализа и методов структурного моделирования.

Практическое применение

Полученные результаты содержательно раскрывают дифференциальные особенности регуляторных и личностных ресурсов успеваемости учащихся средней и старшей школы с различными профилями школьной вовлеченности. Эти дан-

ные могут использоваться школьными психологами и педагогами для разработки индивидуализированных программ работы с неуспевающими учащимися.

Выводы

1. Впервые на российской выборке проанализированы дифференциальные особенности школьной вовлеченности. Выявлены и описаны четыре профиля школьной вовлеченности: с высокой и низкой выраженностью всех компонентов, а также два с их средней выраженностью, но различающиеся когнитивной и поведенческой вовлеченностью. Выделенные профили соотносятся с существующими типологиями школьной вовлеченности.
2. Впервые проанализированы регуляторные, личностные и мотивационные особенности учащихся с различными профилями школьной вовлеченности. Обнаружено, что ученики с высокой выраженностью вовлеченности отличаются высокими показателями саморегуляции, личностных диспозиций добросовестности и открытости опыту, внутренней мотивации и отношения к учению. Ученики с низкой вовлеченностью демонстрируют выраженные амотивацию, тревожность, нейротизм, а также низкий уровень осознанной саморегуляции. Показано, что при средней выраженности школьной вовлеченности для «когнитивно вовлеченных» учащихся характерны более высокие показатели регуляторных компонентов, добросовестности, открытости опыту, более позитивное отношение к учению и высокая внутренняя мотивация.
3. Проанализированы показатели академической успешности в группах с разными профилями школьной вовлеченности. Обнаружено, что «высоко вовлеченные» и «когнитивно вовлеченные» школьники оказываются более успешными, чем «невовлеченные» и «когнитивно невовлеченные», за счет более высокого уровня саморегуляции, выраженности внутренней мотивации, более высоких показателей добросовестности и открытости новому опыту.
4. Дальнейшие исследования могут быть посвящены анализу воспроизводимости выделенных групп в различные периоды обучения в средней и старшей школе. Необходимо также обосновать ресурсную роль выделенных регуляторных и личностных особенностей посредством исследования их вкладов в академическую успеваемость на разных ступенях обучения.

Литература

Андреева А.Д., Прихожан А.М. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы // Психологическая диагностика. 2006. № 1. С. 33–38.

Бондаренко И.Н., Потанина А.М., Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как ресурс успешности по русскому языку у школьников с различным уровнем интеллек-

та // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 1. С. 63–78. <https://doi.org/10.17759/exhpsy.2020130105>

Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Роль осознанной саморегуляции в динамике познавательной активности и когнитивной вовлеченности учащихся в период перехода из основной в старшую школу: лонгитюдное исследование // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 4. С. 200–223. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.09>

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. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206>

Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Васин Г.М. Адаптация русскоязычной версии опросника «Большая Пятёрка — детский вариант» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8, № 4. С. 6–12.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13–24.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 4–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>

Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 3. С. 58–82. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-57-82>

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10, № 2. С. 27–37.

Моросанова В.И., Филиппова Е.В. От чего зависит надежность действий учащихся на экзамене // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 65–78.

Моросанова В.И., Потанина А.М., Цыганов И.Ю. Личностные особенности и академическая успеваемость у школьников с различными профилями осознанной саморегуляции учебной деятельности // Педагогика. 2020. Т. 84, № 9. С. 29–44.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Потанина А.М., Ишмуратова Ю.А. Осознанная саморегуляция в системе предикторов успешности по русскому языку в школе (общая модель и ее модификации) // Национальный психологический журнал. 2021. № 3 (43). С. 15–30. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0302>

Потанина А.М., Моросанова В.И. Регуляторные и личностные ресурсы успешности школьного обучения: индивидуально-типологические аспекты // Вопросы психологии. 2021. Т. 67, № 5. С. 65–75.

Потанина А.М., Моросанова В.И. Индивидуально-типические особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости учащихся 6-х классов // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 1. С. 52–78. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-52-78>

Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многоядерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 194–213.

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И. Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 5. С. 30–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503>

Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Медиаторные эффекты саморегуляции во взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успешности учащихся разного возраста // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19, № 4. С. 835–846. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-835-846>

Цыганов И.Ю., Бондаренко И.Н. Школьная вовлеченность обучающихся с различным отношением к учению в основной школе // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 1. С. 79–100. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-79-100>

Якушина А.А., Асланова М.С., Ларина В.В. Вклад психологических параметров в осознанную саморегуляцию у подростков, занимающихся научной деятельностью // Национальный психологический журнал. 2021. № 4. С. 15–26. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0402>

Cleary, T.J., Slep, J., & Pawlo, E.R. (2021). Linking student self-regulated learning profiles to achievement and engagement in mathematics. *Psychology in the Schools*, 58 (3), 443–457. <https://doi.org/10.1002/pits.22456>

Dai, W., Li, Z., & Jia, N. (2022). Self-regulated learning, online mathematics learning engagement, and perceived academic control among Chinese junior high school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis and mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 1042843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1042843>

Fomina, T.G., Burmistrova-Savenkova, A.V., & Morosanova, V.I. (2020). Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 10 (3), 67. <https://doi.org/10.3390/bs10030067>

Fredricks, J.A., Ye, F., Wang, M.-T., & Brauer, S. (2019). Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike. *Handbook of student engagement interventions*. In J.A. Fredricks, A.L. Reschly, S.L. Christenson (Eds.), (pp. 31–43). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6>

Howard, J.L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J.X.Y., & Ryan, R.M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16 (6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>

Kriegbaum, K., Becker, N., Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120–148. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>

Lazarides, R., Dietrich, J., & Taskinen, P.H. (2019). Stability and change in students' motivational profiles in mathematics classrooms: The role of perceived teaching. *Teaching and Teacher Education*, 79, 164–175. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.016>

Lee, J., Stankov, L. (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 65, 50–64. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.009>

Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46 (3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>

Morosanova, V., Bondarenko, I., Fomina, T., & Burmistrova-Savenkova, A. (2018). Self-regulation, personality factors, academic motivation, math achievement in middle and senior school. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 43, 401–410. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.53>

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., & Fomina, T.G. (2022). Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15 (4), 170. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411>

Niemivirta, M., Pulkka, A.-T., Tapola, A., & Tuominen, H. (2019). Achievement goal orientations: A person-oriented approach. *The Cambridge handbook of motivation and learning*. In K.A. Renninger, S.E. Hidi (Eds.), (pp. 566–616). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.025>

Pöysä, S., Poikkeus, A.M., Muotka, J., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M.K. (2020). Adolescents' engagement profiles and their association with academic performance and situational engagement. *Learning and Individual Differences*, 82, 101922. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101922>

Robson, D.A., Allen, M.S., Howard, S.J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 146, (4), 324. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>

Schmidt, J.A., Rosenberg, J.M., & Beymer, P.N. (2018). A person-in-context approach to student engagement in science: Examining learning activities and choice. *Journal of Research in Science Teaching*, 55 (1), 19–43. <https://doi.org/10.1002/tea.21409>

Stajkovic, A.D., Bandura, A., Locke, E.A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and individual differences*, 120, 238–245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>

van Rooij, E.C., Jansen, E.P., & van de Grift W.J. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>

Wang, M.-T., & Peck, S.C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental psychology*, 49 (7), 1266–1276. <https://doi.org/10.1037/a0030028>

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>

Yin, K., Lee, P., Sheldon, O.J., Li, C., & Zhao, J. (2021). Personality profiles based on the FFM: A systematic review with a person-centered approach. *Personality and Individual Differences*, 180, 110996. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110996>

References

Andreeva, A.D., Prikhozhan, A.M. (2006). Methodology for diagnosing learning motivation and emotional attitude to learning in middle and high schools. *Psikhologicheskaya diagnostika (Psychological diagnostics)*, 1, 33–38. (In Russ.).

Bondarenko, I.N., Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2020). Conscious self-regulation as a resource of success in Russian language in schoolchildren with different levels of intelligence. *Eksperimental'naya psikhologiya (Experimental psychology)*, 13 (1), 63–78. <https://doi.org/10.17759/expsy.2020130105> (In Russ.).

Bondarenko, I.N., Tsyganov, I.Yu., Morosanova, V.I. (2022). The role of conscious self-regulation in the dynamics of students' cognitive activity and cognitive engagement during the transition from basic to high school: a longitudinal study. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, (4), 200–223. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.09> (In Russ.).

Cleary, T.J., Slemp, J., & Pawlo, E.R. (2021). Linking student self-regulated learning profiles to achievement and engagement in mathematics. *Psychology in the Schools*, 58 (3), 443–457. <https://doi.org/10.1002/pits.22456>

Dai, W., Li, Z., & Jia, N. (2022). Self-regulated learning, online mathematics learning engagement, and perceived academic control among Chinese junior high school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis and mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 1042843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1042843>

Fomina, T.G., Burmistrova-Savenkova, A.V., & Morosanova, V.I. (2020). Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 10 (3), 67. <https://doi.org/10.3390/bs10030067>

Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2020). Adaptation and validation of the scales of the Multidimensional School Engagement Scale questionnaire. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, (3), 194–213. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09> (In Russ.).

Fomina, T.G., Filippova, E.V., Morosanova, V.I. (2021). A longitudinal study of the relationship of mindful self-regulation, school engagement, and student academic achievement. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 26 (5), 30–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503> (In Russ.).

Fomina, T.G., Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2022). Mediator effects of self-regulation in the relationship between school engagement and academic success of students of different ages. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 19 (4), 835–846. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-835-846> (In Russ.).

Fredricks, J.A., Ye, F., Wang, M.-T., & Brauer, S. (2019). Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike. *Handbook of student engagement interventions*. In

J.A. Fredricks, A.L. Reschly, S.L. Christenson (Eds.), (pp. 31–43). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6>

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Gizhitskii, V.V., Gavrichenkova, T.K. (2017). Scales of intrinsic and extrinsic academic motivation of pupils. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 22 (2), 65–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206> (In Russ.).

Howard, J.L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J.X.Y., & Ryan, R.M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16 (6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>

Kriegbaum, K., Becker, N., Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120–148. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>

Lazarides, R., Dietrich, J., & Taskinen, P.H. (2019). Stability and change in students' motivational profiles in mathematics classrooms: The role of perceived teaching. *Teaching and Teacher Education*, 79, 164–175. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.016>

Lee, J., Stankov, L. (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 65, 50–64. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.009>

Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46 (3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>

Malykh, S.B., Tikhomirova, T.N., Vasin, G.M. (2015). Adaptation of the Russian version of the Big Five Children's Questionnaire. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 8 (4), 6–12. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2016). Conscious self-regulation as a psychological resource for achieving educational and professional goals. *Pedagogika (Pedagogy)*, (10), 13–24. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2017) Diagnostics of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the SPLAQ-M questionnaire. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 10 (2), 27–37. (In Russ.).

Morosanova, V., Bondarenko, I., Fomina, T., & Burmistrova-Savenkova, A. (2018). Self-regulation, personality factors, academic motivation, math achievement in middle and senior school. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 43, 401–410. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.53>

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Potanina, A.M., Ishmuratova, Yu. (2021). Self-regulation in the system of predictors of success in Russian language at school (general model and its modifications). *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 3 (43), 15–30. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0302> (In Russ.).

Morosanova, V.I., Filippova, E.V. (2019). What determines the reliability of students' performance on the exam. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 1, 65–78. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Potanina, A. M., Tsyganov, I.Yu. (2020). Personality traits and academic performance in students with different profiles of conscious self-regulation of learning activities. *Pedagogika (Pedagogy)*, 84 (9), 29–44. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2021). Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving problems of life activity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 4–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01> (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2022). The psychology of conscious self-regulation: from origins to contemporary research. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 15 (3), 58–82. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-57-82> (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., & Fomina, T.G. (2022). Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15 (4), 170. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411>

Niemivirta, M., Pulkka, A.-T., Tapola, A., & Tuominen, H. (2019). Achievement goal orientations: A person-oriented approach. *The Cambridge handbook of motivation and learning*. In K.A. Renninger, S.E. Hidi (Eds.), (pp. 566–616). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.025>

Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2021). Regulatory and personal resources of school learning success: individual-typological aspects. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 67 (5), 65–75. (In Russ.).

Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2022). Individual-typical features of the relationship between conscious self-regulation, psychological well-being and academic performance of 6th grade students. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 15 (1), 52–78. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-52-78> (In Russ.).

Pöysä, S., Poikkeus, A.M., Muotka, J., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M.K. (2020). Adolescents' engagement profiles and their association with academic performance and situational engagement. *Learning and Individual Differences*, 82, 101922. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101922>

Robson, D.A., Allen, M. S., Howard, S.J. (2020) Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 146, (4), 324. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>

Schmidt, J.A., Rosenberg, J.M., & Beymer, P.N. (2018). A person-in-context approach to student engagement in science: Examining learning activities and choice. *Journal of Research in Science Teaching*, 55 (1), 19–43. <https://doi.org/10.1002/tea.21409>

Stajkovic, A.D., Bandura, A., Locke, E.A., Lee, D., & Sergeant, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and individual differences*, 120, 238–245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>

Tsyganov, I.Yu., Bondarenko, I.N. (2022). School engagement of learners with different attitudes towards learning in main school. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 15 (1), 79–100. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-79-100> (In Russ.).

van Rooij, E.C., Jansen, E.P., & van de Grift W.J. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university.

Learning and Individual Differences, 54, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>

Wang, M.-T., & Peck, S.C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental psychology*, 49 (7), 1266–1276. <https://doi.org/10.1037/a0030028>

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>

Yakushina, A.A., Aslanova, M.S., Larina, V.V., Veraksa, A.N. (2021). Contribution of Psychological Characteristics to Self-Regulation in Adolescents Engaged in Science. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 4 (44), 15–26. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0402> (In Russ.).

Yin, K., Lee, P., Sheldon, O.J., Li, C., & Zhao, J. (2021). Personality profiles based on the FFM: A systematic review with a person-centered approach. *Personality and Individual Differences*, 180, 110996. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110996>

Поступила: 21.07.2023

Получена после доработки: 15.09.2023

Принята в печать: 17.11.2023

Received: 21.07.2023

Revised: 15.09.2023

Accepted: 17.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Варвара Ильинична Моросанова — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, morosanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>

Анна Михайловна Потанина — научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, a.m.potan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>

ABOUT THE AUTHORS

Varvara I. Morosanova — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology of Self-regulation, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, morosanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>

Anna M. Potanina — Research Fellow, Department of Psychology of Self-regulation, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, a.m.potan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>