

ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 159.9.07, 159.922.8, 159.923
doi:10.24412/2073-0861-2022-1-79-100ШКОЛЬНАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С РАЗЛИЧНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К УЧЕНИЮ
В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕИ.Ю. Цыганов^{1*}, И.Н. Бондаренко²^{1,2} Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия¹ i4321@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1673-9091>² pondi@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>

* Автор, ответственный за переписку: i4321@mail.ru

Актуальность. Период подготовки к основному государственному экзамену (ОГЭ) признается педагогами как проблемный из-за снижения у школьников положительного отношения к учению и возникновения различных дефицитов познавательной активности. В связи с этим представляется актуальным изучение динамики показателей отношения к учению, школьной вовлеченности и безучастности у учеников 8-го и 9-го классов на материале лонгитюдного исследования.

Цель. Исследовать отношение к учению и школьную вовлеченность учащихся в 8-м классе, а также изучить динамику ее показателей в 9-м классе; выявить регуляторные и мотивационные предикторы познавательной активности в 9-м классе. Гипотеза: учащиеся с разным уровнем отношения к учению в 8-м классе отличаются по уровню школьной вовлеченности и по ее динамике в 9-м классе, а также по регуляторным и мотивационным предикторам познавательной активности в 9-м классе.

Описание хода исследования. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе приняли участие 156 восьмиклассников 13–16 лет ($M = 13,88$; $SD = 0,445$). На втором этапе в 9-м классе участники (возраст: $M = 14,66$, $SD = 0,525$) прошли повторное обследование по идентичному пакету методик. Объем лонгитюдных данных составил 93 человека.

Методики. Методика «Отношение к учению в средних и старших классах школы» (И.Н. Бондаренко, И.Ю. Цыганов, В.И. Моросанова) — модификация «Методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» А.Д. Андреевой и А.М. Прихожан; «Многомерная шкала школьной вовлеченности» Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой — русскоязычная адаптированная версия методики “*A Multidimensional School Engagement Scale*” М.-Т. Вонг и коллег.

Результаты. Результаты показали, что среди восьмиклассников преобладают учащиеся со средним уровнем отношения к учению и сниженной познавательной активностью, а также с отрицательным отношением к учению. Гипотеза исследования полностью подтвердилась. Впервые, с применением метода регрессионного анализа, показано, что снижение показателей школьной безучастности в 8-м классе способно обеспечить рост познавательной активности в 9-м классе. У школьников со средним уровнем отношения к учению основными ресурсами познавательной активности в 9-м классе являются регуляторный процесс оценивания результата,

самостоятельность в работе с учебным материалом, а также интроецированная мотивация (наличие чувства вины за свою неуспешность). У школьников с негативным отношением к обучению такими ресурсами в 9-м классе выступают регуляторно-личностные свойства ответственности и гибкости, а также способность обратиться за помощью к сверстникам и преподавателям.

Заключение. Полученные результаты подчеркивают важность дальнейшего изучения динамики отношения к учению и ресурсов познавательной активности в старших классах средней школы.

Ключевые слова: школьная вовлеченность, школьная безучастность, отношение к учению, средние и старшие классы, лонгитюдное исследование.

Информация о финансировании. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 20-18-00470 «Саморегуляция и школьная вовлеченность как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование».

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

PSYCHOLOGY AND EDUCATION

Scientific Article

doi:10.24412/2073-0861-2022-1-79-100

SCHOOL ENGAGEMENT OF STUDENTS WITH DIFFERENT ATTITUDE TOWARDS LEARNING IN SECONDARY SCHOOL

Igor Yu. Tsyganov^{1*}, Irina N. Bondarenko²

^{1,2} Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹ i4321@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1673-9091>

² pondi@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>

* Corresponding author: i4321@mail.ru

Background. The period of preparation for the main state exam is recognized by teachers as problematic due to a decrease in positive attitude towards learning and the emergence of various deficits in cognitive activity. In this regard, it seems relevant to study the dynamics of indicators of attitude towards learning, school engagement and disengagement among 8th and 9th grade students on the materials of longitudinal study.

Objective. The study had its purpose to investigate the attitude towards learning and school engagement of the 8th grade students, to trace the dynamics of these indicators in the 9th grade, and to identify regulatory and motivational predictors of cognitive activity in the 9th grade.

Hypothesis: students with different levels of attitude towards learning in the 8th grade differ in their level of school engagement/disengagement and its dynamics in the 9th grade

©Цыганов И.Ю., Бондаренко И.Н., 2022

and also have different regulatory and motivational predictors of cognitive activity in the 9th grade.

Design. The study was conducted in two stages. The first stage involved 156 eighth graders aged 13–16 ($M = 13.88$; $SD = 0.445$). At the second stage, in the 9th grade, the participants (age: $M = 14.66$, $SD = 0.525$) were repeatedly examined by means of identical package of techniques. The volume of longitudinal data was made up of 93 people.

Methods. Survey technique “Attitude towards learning in middle and high school grades” (I.N. Bondarenko, I.Y. Tsyganov, V.I. Morosanova) — modification of the “Survey technique for diagnosing learning motivation and emotional attitude towards learning in middle and high school grades” by A.D. Andreeva and A.M. Prikhozhan; “Multidimensional scale of school engagement” T.G. Fomina and V.I. Morosanova — a Russian-language adapted version of the Survey technique “A Multidimensional School Engagement Scale” by M.-T. Wang and colleagues.

Results. The study results demonstrate that students with an average attitude towards learning and reduced cognitive activity, as well as those with a negative attitude towards learning, predominate among eighth graders. The hypothesis of the study was fully confirmed. By means of regression analysis it is shown for the first time that a decrease in the indicators of school disengagement in the 8th grade can provide an increase in cognitive activity in the 9th grade. In schoolchildren with an average level of attitude towards learning, the main resources of cognitive activity in the 9th grade are the regulatory process of evaluating the result, independence in working with educational material and the introjected motivation (presence of guilt for their failure). In schoolchildren with a negative attitude to learning, the cognitive activity resources in the 9th grade are the regulatory intrapersonal features of responsibility and flexibility, as well as the ability to seek help from peers and teachers.

Conclusion. The study results emphasize the importance of further investigating the dynamics of attitudes towards learning and cognitive activity resources in high school.

Keywords: school engagement, school disengagement, attitude towards learning, middle and high grades, longitudinal study.

Funding. The study was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation (RSF) within the framework of the scientific project No. 20-18-00470 “Self-regulation and school engagement as psychological resources of academic success: a longitudinal study”.

For citation: Tsyganov, I.Yu., Bondarenko, I.N. (2022). School engagement of students with different attitude towards studying in secondary school. Theoretical and experimental psychology (Teoreticheskaya i Eksperimental'naya psikhologiya), 1 (15), 79–100. doi:10.24412/2073-0861-2022-1-79-100

Введение

На средней ступени обучения традиционно возникает проблема снижения положительного отношения к учению и возникновения различных дефицитов познавательной активности. Наиболее сложными признаются период учебы в старшей школе и период подготовки к итоговым экзаменационным тестированиям. Для этого времени характерно снижение успеваемости, потеря интереса к учебному материалу, повышение тревожности и нарушения учебной дисциплины, что осложняет подготовку к экзаменам. Одним из регуляторов

отношения к учению может быть школьная вовлеченность. Показано, что через организацию специальных условий, отвечающих потребностям учащегося в разном возрасте, преподаватели могут стимулировать повышение интереса и положительного отношения к школьному обучению (Александров, Тенишева, Савельева, 2017; Кострикина, 2013; Муравьева, Вакуленко, 2018).

Вопросы отношения к учению всегда актуальны для школьного образования. А.Д. Андреева определяет *отношение к учению* как «... один из центральных, стержневых вопросов учебной деятельности, определяющих характер протекания учебного процесса, качество усвоения знаний учащимися. Оно выступает в единстве двух аспектов: знания учащегося о том, ради чего он учится (собственно мотивация учения), и связанных с этим эмоциональных переживаний» (Андреева, 2021, с. 85). Анализируя отношение к учению девятиклассников, обучавшихся в 1950-е, 1980-е, и в наше время, А.Д. Андреева показала, что структура и иерархия мотивов во взаимосвязи с эмоциональными особенностями школьников различаются. Однако при любом отношении к школе учащиеся в основном дорожат ею и не стремятся ее сменить, а продуктивная мотивация и позитивное отношение к учению, как заключает автор, во многом определяются создаваемыми условиями, стандартами требований и качеством образования (Андреева, 2021). Исследования А.В. Золотаревой и И.В. Серафимович подтверждают ее выводы (Золотарева, Серафимович, 2021). А.Д. Андреева выделяет 5 уровней отношения к учению, которые варьируются от высокой познавательной активности с положительным эмоциональным фоном до резко отрицательного отношения к учению с низкой познавательной активностью и выраженными эмоциями гнева и тревоги.

В России и за рубежом школьная вовлеченность рассматривается по-разному. В отечественной психологии вовлеченность понимается как состояние, характеризующее погруженность ученика в процесс обучения. Для него свойственна высокая продуктивная учебная активность. Вовлеченность зависит от ранее достигнутых учебных результатов, связана с личностными особенностями (Легостаева, Оконечникова, Денисова, 2019) и может быть усилена созданием особых условий обучения (Александров, Тенишева, Савельева, 2017; Кострикина, 2013; Литвинова, Киселева, 2016). В зарубежной психологии вовлеченность изучается как целостный многокомпонентный психологический конструкт, имеющий конкретное поведенческое проявление и выраженность (Fredricks et al., 2019; Reschly, Christenson, 2012; Stefansson et al., 2018). Наиболее авторитетен подход Б. Фредрикс (Fredricks et al., 2004, 2019; Wang et al., 2019). В этом подходе вовлеченность рассматривается как многомерный конструкт, имеющий трехкомпонентную структуру: поведенческую, когнитивную и эмоциональную вовлеченность. Однако в подростковом возрасте с очевидностью набирает вес социальный аспект вовлеченности. Его проявления (взаимоотношения со сверстниками и с учителями) связаны с когнитивной и поведенческой вовлеченностью, и через нее — с успеваемостью (Patrick et al., 2007). Также показано, что позитивные взаимоотношения в классе, поддержка учителей, совместное обсуждение и взаимодействие учащихся друг с другом в 7-м классе вносят вклад в поведенческую, когнитивную, эмоциональную вовлечен-

ность в 8-м классе и, как следствие, в итоговую успешность (Wang, Holcombe, 2010). М.Т. Вонг предложила расширенную модель школьной вовлеченности, в которую включила социальную вовлеченность (Wang et al., 2019). Помимо этого к вовлеченности она добавила фактор *безучастности* (“disengagement”) с аналогичным компонентным составом. Школьная безучастность не просто отражает отсутствие вовлеченности, это фактор, показывающий также наличие у учащегося дезадаптивных процессов и состояний (ibid.). Представления о вовлеченности как о внешнем проявлении мотивации (Wang, Degol, 2014) и приведенные данные исследований позволяют рассматривать ее в качестве возможного ресурса отношения к учению.

Другим значимым ресурсом отношения к учению выступает осознанная *саморегуляция* (СР) учащегося (Моросанова, 2017, 2021). В рамках предложенного В.И. Моросановой ресурсного подхода она понимается как система универсальных и специальных психологических средств (ресурсов) осознанного выдвижения целей и управления их достижением. Осознанная СР — это фактически *метаресурс*, поскольку она предстает управляющим механизмом мобилизации всех остальных видов ресурсов, направленных на достижение результата. Как многоуровневая *метасистема* она включает в себя различные подсистемы универсальных и специальных регуляторных компетенций человека осознанно выдвигать цели и управлять их достижением, позволяющих ему реализовывать соответствующие ресурсы для достижения целей различной глобальности. К ним относятся регуляторные процессы планирования целей, моделирования значимых условий достижения целей, программирования действий, оценивания результатов, а также регуляторные качества гибкости, самостоятельности, надежности, ответственности и другие. Саморегуляцию делает *метаресурсом* и то, что она не рядоположена другим видам ресурсов и резервов человека (личностных, когнитивных, мотивационных, ценностных и др.). Она вносит вклад в продуктивные аспекты достижения целей, одним из которых для учащегося выступает его отношение к учению. И в это же время, с ее применением учащийся осуществляет координацию, накопление и медиацию во всем своем многообразии индивидуальных психологических ресурсов для решения учебных задач разного уровня и степени удаленности. Например, она может поддерживать познавательную активность учащегося в решении учебной задачи и его стремление к достижению успешного результата. Мобилизуя данные ресурсы, осознанная СР способствует развитию соответствующих аспектов отношения к учению, следовательно, становится его ресурсом, способствуя росту его позитивной направленности.

Мы предположили наличие совместного вклада СР и школьной вовлеченности в *познавательную активность* (ПА) как важнейшую содержательную часть отношения к учению. ПА рассматривается как качество (Б.Ф. Ломов, В.Д. Небылицын, Г.И. Шукина, и др.) и как направленность (Д.Б. Годовикова, М.И. Лисина, А.М. Матюшкин, и др.). Ее основным элементом полагается любознательность (В.Д. Небылицын, А.М. Матюшкин, Д.Б. Годовикова, А.М. Прихожан, Т.А. Гусева, А.Д. Андреева). Она реализуется стремлением к новым знаниям о мире и обогащению с их помощью уже имеющихся представлений

о нем. Механизмы становления и реализации ПА тесно связаны со сферой саморегуляции и развитием регуляторно-личностных качеств, таких как инициативность, ответственность, и других (Бондаренко и др., 2017). Рост этих качеств у подростков также связан со степенью их вовлеченности в учебный процесс и с взаимодействием с другими его участниками.

Поскольку к 9-му классу ПА снижается (Андреева, 2021), представляется важным выявить регуляторные и личностные ресурсы поддержания ее на оптимальном уровне. Для решения этой задачи выбран лонгитюдный дизайн исследования.

Цель работы — исследовать отношение к учению и школьную вовлеченность учащихся в 8-м классе, а также изучить динамику ее показателей в 9-м классе; выявить регуляторные и мотивационные предикторы познавательной активности в 9-м классе.

Гипотеза: учащиеся с разным уровнем отношения к учению в 8-м классе отличаются по уровню школьной вовлеченности и по ее динамике в 9-м классе, а также по регуляторным и мотивационным предикторам познавательной активности в 9-м классе.

Исследовательские вопросы:

1. Какова специфика взаимосвязи компонентов школьной вовлеченности и безучастности у учеников основной школы в группе со сниженной познавательной мотивацией и в группе с отрицательным отношением к учению, характеризующихся переживанием «школьной скуки».

2. Какова динамика отношения к учению, школьной вовлеченности, школьной безучастности и успеваемости в 9-м классе по сравнению с 8-м классом в группах с разным отношением к учению?

3. Каковы ресурсы ПА, накопленные в 8-м классе, и как они определяют уровень ПА в 9-м классе?

Выборка

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе приняли участие 156 восьмиклассников 13–16 лет ($M = 13,88$; $SD = 0,445$). На втором этапе в 9-м классе участники (возраст: $M = 14,66$, $SD = 0,525$) прошли повторное обследование по идентичному пакету методик. Объем лонгитюдных данных составил 93 человека.

Методы

1. Методика «Отношение к учению в средних и старших классах» (Бондаренко, Цыганов, Моросанова, 2018) — модификация «Методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (Андреева, Прихожан, 2006). Включает 30 утверждений и 5 шкал: познавательной активности (ПА), Мотивации достижения (МД), мотивации избегания неудачи (МИН), тревожности (Тр), гнева (Гн). Методика имеет интегративный показатель «эмоционально-мотивационное отношение к учению», который вычисляется по формуле: $(ПА + МД) - (Тр + Гн + МИН)$. Внутренняя надежность методики — 0,30–0,87.

2. «*A Multidimensional School Engagement Scale*» (Wang et al., 2019) в адаптированной на российской выборке модификации «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Фомина, Моросанова, 2020). Методика включает 37 вопросов, образующих 8 шкал: четыре измеряют поведенческую, когнитивную, эмоциональную, социальную вовлеченность; и четыре — школьную безучастность (поведенческую, когнитивную, эмоциональную, социальную). Внутренняя надежность методики — от 0,63 до 0,90.

3. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М» (Моросанова, Бондаренко, 2017). Включает 52 утверждения, которые образуют 8 шкал: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов (регуляторные процессы), гибкость, инициативность, надежность, ответственность (регуляторно-личностные свойства). Методика предусматривает вычисление интегративного показателя «Общий уровень саморегуляции» путем суммирования значений по всем показателям. Внутренняя надежность шкал ССУД-М — 0,65–0,82.

4. Опросная методика «Шкалы академической мотивации школьников, ШАМ-Ш» (Гордеева и др., 2017). В составе методики 32 утверждения в восьми шкалах для диагностики показателей внутренней мотивации (когнитивная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения), внешней мотивации (мотивация уважения родителей, интроецированная мотивация, экстернальная мотивация) и амотивации учащихся основной и старшей школ. Внутренняя надежность методики — 0,55–0,84.

Успеваемость по математике (алгебра) и русскому языку оценивалась с помощью годовых оценок по предметам.

Методы математико-статистического анализа данных (пакет SPSS 22.0): t-критерий Стьюдента для независимых выборок, парный t-критерий Стьюдента для зависимых выборок, линейные регрессии методом «Включение».

Результаты исследования

1. Исследование особенностей отношения к учению и саморегуляции у восьмиклассников и их изменений в 9-м классе. Анализ общего уровня эмоционально-мотивационного отношения к учению (далее для краткости — отношения к учению) показал, что в 8-м классе преобладают две группы, соответствующие третьему и четвертому уровням (табл. 1). Напомним, что на первом уровне находятся ученики с положительным отношением к учению и с преобладанием позитивных эмоций, а на 5-м — с отрицательным отношением к учению и с эмоциями гнева и тревоги.

Частотный анализ показал, что подавляющее большинство учеников 8-х классов находятся на 3-м и 4-м уровнях (62 и 78 человек соответственно). Вместе они составляют почти 90% выборки восьмиклассников. Важно подчеркнуть, что на 1-м уровне мы не обнаружили ни одного ученика. Учеников с хорошей ПА и нормативным уровнем отношения к учению крайне мало. Учеников с резко отрицательным отношением к учению оказалось не более 5%. В связи с немногочисленностью крайних групп в настоящей работе анализировались только школьники, находящиеся на 3-м и 4-м уровнях отношения к учению (соответственно группа 3 и группа 4).

Таблица 1. Уровни отношения к учению и процент учеников в каждом уровне

Уровни	Кол-во чел.	%	Интерпретация
1	–	–	Преобладает мотивация достижения с высокой познавательной активностью и положительным эмоциональным отношением к школе
2	8	5,1	Мотивация достижения, познавательная активность и положительное эмоциональное отношение к школе, соответствие социальному нормативу
3	62	39,7	Мотивация достижения и мотивация избегания неудачи выражены средне, познавательная активность снижена, средний уровень тревоги и гнева
4	78	50	Преобладает мотивация избегания неудачи, познавательная активность низкая, соотношение эмоций гнева и тревоги характеризуется как переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению
5	8	5,1	Низкая познавательная активность, резко отрицательное отношение к учению, выражены гнев и тревога

Table 1. Levels of attitude towards learning and the percentage of students at each level

Levels	Number of people	%	Interpreting
1	–	–	Achievement motivation with high cognitive activity and a positive emotional attitude towards learning are predominant
2	8	5.1	Achievement motivation, cognitive activity and positive emotional attitude towards learning are conformance to the social norm
3	62	39.7	Achievement motivation and failure avoidance motivation are expressed on average level, cognitive activity is reduced, levels of anxiety and anger are average
4	78	50	Motivation to avoid failure prevails, cognitive activity is low, the ratio of emotions of anger and anxiety are characterized as an experience of “school boredom”, a negative emotional attitude towards learning
5	8	5.1	Cognitive activity is low, attitude towards learning is sharply negative, anger and anxiety are expressed

Сравнение средних по каждому компоненту отношения к учению в 8-м и 9-м классах (табл. 2) показало, что в группе 4, характеризующейся отрицательным отношением к учению и средним уровнем СР, выявлен незначимый рост ПА, мотивации достижения и отношения к учению в 9-м классе, в сравнении с 8-м классом. В более благополучной группе 3, характеризующейся несколько сниженной познавательной активностью и высокой СР, напротив, выявлено снижение ПА и мотивации достижения. Однако в целом положительное отношение к учению также возрастает. Отмечается закономерный рост тревожности в обеих группах, что, вероятно, обеспечивает дополнительные усилия при подготовке к тестированию.

Таблица 2. Средние показатели эмоционально-мотивационного отношения к учению в 8-м и 9-м классах в группах 3 и 4

Показатели эмоционально-мотивационного отношения к учению	Класс в целом		Группа 4		Группа 3	
	8	9	8	9	8	9
	M ± σ	M ± σ	M ± σ	M ± σ	M ± σ	M ± σ
Познавательная активность	17,5±3,20	17,3±3,70	16,2±2,97	16,6±4,02	19,2±3,04	18,7±3,58
	17,8±3,60	17,9±3,90	16,7±3,34	17,4±4,09	19,4±3,52	19,1±3,89
Мотивация достижения	11,3±3,90	11,5±4,60	12,5±4,00	12,7±4,92	9,9±4,03	10,3±4,71
	11,1±4,80	10,7±4,40	13,0±4,89	12,1±4,76	8,9±4,31	8,9±3,62
Тревога	13,5±3,40	13,2±3,60	14,8±3,30	14,1±3,71	11,7±3,34	11,6±3,33
	-0,5±13,70	-0,1±15,20	-7,5±11,90	-5,1±16,16	8,1±13,60	6,9±14,51
Общий уровень						33±8,96

Примечание. СР ОУ — общий уровень саморегуляции.

Table 2. Mean indicators of emotional and motivational attitude towards learning in 8th and 9th grades in groups 3 and 4

Indicators of emotional and motivational attitude towards learning	The class as a total		Group 4		Group 3	
	8	9	8	9	8	9
	M ± σ	M ± σ	M ± σ	M ± σ	M ± σ	M ± σ
Cognitive activity	17,5±3,20	17,3±3,70	16,2±2,97	16,6±4,02	19,2±3,04	18,7±3,58
	17,8±3,60	17,9±3,90	16,7±3,34	17,4±4,09	19,4±3,52	19,1±3,89
Achievement motivation	11,3±3,90	11,5±4,60	12,5±4,00	12,7±4,92	9,9±4,03	10,3±4,71
	11,1±4,80	10,7±4,40	13,0±4,89	12,1±4,76	8,9±4,31	8,9±3,62
Anxiety	13,5±3,40	13,2±3,60	14,8±3,30	14,1±3,71	11,7±3,34	11,6±3,33
	-0,5±13,70	-0,1±15,20	-7,5±11,90	-5,1±16,16	8,1±13,60	6,9±14,51
General level						33±8,96

Note. SR GL — General level of self-regulation.

2. Исследование показателей школьной вовлеченности и безучастности в группах с разным отношением к учению. Средние показатели школьной вовлеченности и безучастности в 8-м классе в группах 3 и 4 представлены на рисунке.

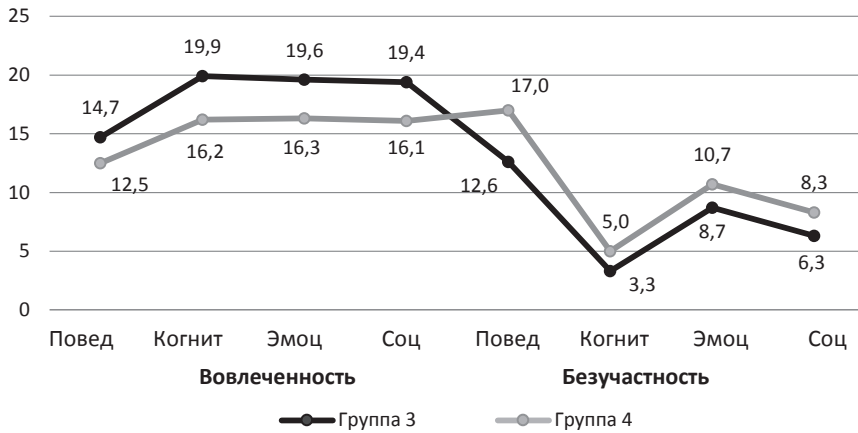


Рисунок. Школьная вовлеченность и безучастность учащихся групп 3 и 4 (8-е классы). Условные обозначения: Повед — поведенческая вовлеченность/безучастность, Когнит — когнитивная, Эмоц — эмоциональная, Соц — социальная вовлеченность/безучастность

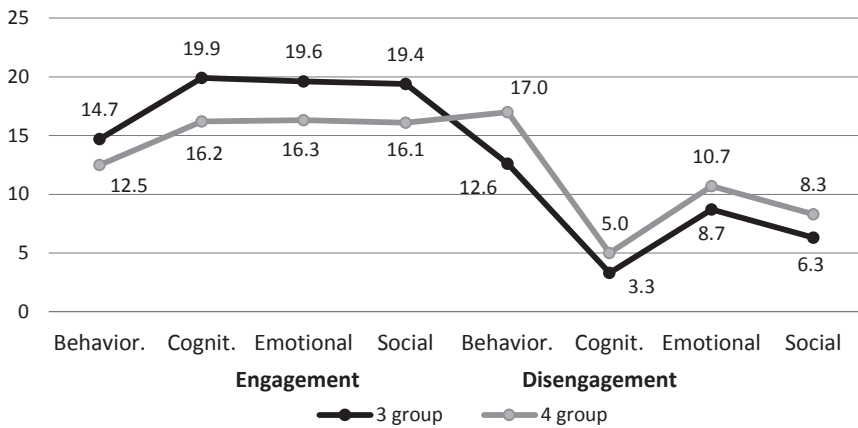


Fig. School engagement and disengagement of students of 3-rd and 4-th groups (8 grades). Symbols: Behavior — behavioral engagement/disengagement, Cognit — cognitive engagement/disengagement, Emotional — emotional engagement/disengagement, Social — social engagement/disengagement

Восьмиклассники, составляющие группы 3 и 4, были сопоставлены по показателям школьной вовлеченности и школьной безучастности с применением метода t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Разброс размера эффекта составил (0,085–0,110 для вовлеченности; 0,005–0,082 для безучастности). Сравнение двух групп обнаружило значимые различия по ВСЕМ показателям школьной вовлеченности и школьной безучастности. По вовлеченности груп-

па 3 превосходит группу 4, а по безучастности наблюдается противоположная закономерность. На рисунке показано, что поведенческая вовлеченность в среднем снижена в обеих группах. Как следствие, наблюдается повышенная поведенческая безучастность. Как позитивный момент отметим, что показатель *когнитивной* безучастности — самый низкий среди других показателей безучастности.

3. Изменения показателей школьной вовлеченности в 9-м классе в сравнении с 8-м классом. Для того чтобы определить, действительно ли познавательная активность существенно снижается при переходе из 8-го в 9-й класс, и оценить, как эта тенденция зависит от школьной вовлеченности/безучастности у «проблемных» учеников (группы 3 и 4), на лонгитюдных данных выполнен сравнительный анализ динамики их вовлеченности.

Сравнение проведено по методам парного t-критерия Стьюдента и критерия знаков. С помощью первого критерия выявлены значимые различия в показателях вовлеченности и безучастности, второй дает представление о направлении изменений (табл. 3 и 4). У школьников со сниженной познавательной активностью (группа 3) изменения коснулись лишь школьной безучастности (поведенческой и социальной). Из табл. 3 видно, что оба показателя снизились. Но это не оказало существенного влияния на успеваемость и на общее отношение к учению. Результаты по критерию знаков подтвердили эти данные, показав, что число респондентов с возросшей поведенческой и социальной безучастностью в группе 3 более чем вдвое выше числа тех, у кого безучастность по этим двум аспектам снизилась.

Таблица 3. Сравнение показателей школьной вовлеченности, безучастности и успеваемости в 8-м и 9-м классе в группе 3 (со сниженным отношением к учению); t-критерий Стьюдента для парных выборок, N = 54

Показатели		8-й класс	9-й класс	P
		M±σ	M±σ	
Вовлеченность	Поведенческая	14,7±2,84	14,6±3,02	0,743
	Когнитивная	19,9±2,85	19,2±3,53	0,098
	Эмоциональная	19,5±3,78	18,9±3,60	0,110
	Социальная	19,4±3,74	18,6±4,08	0,131
Безучастность	Поведенческая	12,0±3,66	13,3±5,08	0,047
	Когнитивная	3,2±1,21	3,6±1,46	0,064
	Эмоциональная	8,6±3,37	9,2±3,82	0,233
	Социальная	6,3±2,43	8,0±3,49	0,001
Успеваемость	Математика	4,1±0,82	4,1±0,68	0,464
	Русский язык	4,2±0,77	4,2±0,63	0,935

Примечание. Полу жирным выделены значимо более высокие значения и величины коэффициента значимости (p-value); курсивом выделено значение коэффициента значимости (p-value), приближающееся к порогу значимости.

Table 3. Comparison of indicators of school engagement, disengagement, and academic performance in 8th and 9th grade in group 3 (with a reduced attitude towards learning); Student's t-criterion for paired samples, N = 54

Indicators		8-th grade	9-th grade	p
		M±σ	M±σ	
Engagement	Behavioral	14.7±2.84	14.6±3.02	0.743
	Cognitive	19.9±2.85	19.2±3.53	0.098
	Emotional	19.5±3.78	18.9±3.60	0.110
	Social	19.4±3.74	18.6±4.08	0.131
Disengagement	Behavioral	12.0±3.66	13.3±5.08	0.047
	Cognitive	3.2±1.21	3.6±1.46	<i>0.064</i>
	Emotional	8.6±3.37	9.2±3.82	0.233
	Social	6.3±2.43	8.0±3.49	0.001
Academic performance	Mathematics	4.1±0.82	4.1±0.68	0.464
	Russian language	4.2±0.77	4.2±0.63	0.935

Note. Significantly higher values and values of the significance coefficient (p-value) are highlighted in bold; the value of the significance coefficient (p-value) approaching the significance threshold is highlighted in italics.

В группе 4 (с отрицательным отношением к учению) наблюдаются иные закономерности. Сравнение показателей школьной вовлеченности, безучастности и успеваемости в 8-м и 9-м классе выявило отсутствие значимых изменений

Таблица 4. Сравнение показателей школьной вовлеченности, безучастности и успеваемости в 8-м и 9-м классе в группе 4 (с отрицательным отношением к учению); t-критерий Стьюдента для парных выборок, N = 70

Показатели		8-й класс	9-й класс	p
		M±σ	M±σ	
Вовлеченность	Поведенческая	12,6±2,93	12,4±3,02	0,776
	Когнитивная	16,1±3,46	16,4±4,00	0,545
	Эмоциональная	16,6±3,27	15,9±4,55	0,235
	Социальная	16,2±3,57	15,8±4,38	0,518
Безучастность	Поведенческая	17,0±5,73	17,9±6,88	0,262
	Когнитивная	5,1±2,01	4,8±1,99	0,298
	Эмоциональная	10,8±4,35	11,6±4,75	0,142
	Социальная	8,3±3,55	8,8±3,77	0,402
Успеваемость	Математика	3,8±0,77	3,7±0,62	0,016
	Русский язык	3,7±0,64	3,9±0,61	0,005

Примечание. Полужирным выделены значимо более высокие значения и величины коэффициента значимости (p-value).

Table 4. Comparison of indicators of school engagement, disengagement, and academic performance in 8th and 9th grade in group 4 (with a negative attitude towards learning); Student's t-criterion for paired samples, N = 70

Indicators		8-th grade	9-th grade	p
		M±σ	M±σ	
Engagement	Behavioral	12.6±2.93	12.4±3.02	0.776
	Cognitive	16.1±3.46	16.4±4.00	0.545
	Emotional	16.6±3.27	15.9±4.55	0.235
	Social	16.2±3.57	15.8±4.38	0.518
Disengagement	Behavioral	17.0±5.73	17.9±6.88	0.262
	Cognitive	5.1±2.01	4.8±1.99	0.298
	Emotional	10.8±4.35	11.6±4.75	0.142
	Social	8.3±3.55	8.8±3.77	0.402
Academic performance	Mathematics	3.8±0.77	3.7±0.62	0.016
	Russian language	3.7±0.64	3.9±0.61	0.005

Note. Significantly higher values and values of the significance coefficient (p-value) are highlighted in bold.

по всем этим показателям, кроме успеваемости по русскому языку и математике. Динамика успеваемости по предметам разнонаправленна — оценки по математике снижаются, а по русскому языку растут (табл. 4, 5). Отметим также тенденцию к понижению отношения к учению (табл. 5). Критерий знаков выявил, что в 9-м классе на фоне подготовки к экзаменам наблюдается тенденция к росту когнитивной вовлеченности.

Для ответа на вопрос о специфике взаимосвязи компонентов школьной вовлеченности и безучастности у школьников со сниженной ПА (группа 3) и с отрицательным отношением к учению (группа 4) выполнен корреляционный анализ. Результаты свидетельствуют о наличии значимых положительных взаимосвязей между ПА и когнитивной и поведенческой вовлеченностью в обеих группах (r: от 0,35 до 0,29, p = 0,01). Также значимы взаимосвязи вовлеченности с мотивацией достижения (r: от 0,58 до 0,30, p = 0,01). С безучастностью коррелируют гнев, тревога и мотивация избегания неудачи (r: от 0,57 до 0,42, p = 0,01). Выявленные взаимосвязи могут служить объяснением отрицательного отношения к учению у учеников группы 4. Для них характерны более сильные связи безучастности с гневом. В отличие от них в группе 3 со сниженной ПА наблюдается другая закономерность: выявлены сильные взаимосвязи вовлеченности с мотивацией достижения, что поддерживает, в частности, их высокую саморегуляцию и, как следствие, более высокую успеваемость.

В 9-м классе значимость и величина взаимосвязей между исследуемыми показателями практически не претерпевает изменений. Различия наблюдаются лишь для эмоции гнева. В группе со сниженной ПА гнев связан со всеми показателями вовлеченности/безучастности. В группе с отрицательным отношением к учению гнев положительно связан лишь с безучастностью.

Таблица 5. Сравнение показателей уровня отношения к учению, школьной вовлеченности, безучастности и успеваемости в 8-м и 9-м классе в группе 4 (критерий знаков)

Показатели		Расхождения		Совпадение	p
		понижение	повышение		
Успеваемость	Математика	27	12	11	0,025
	Русский язык	11	30	9	0,005
Отношение к учению	Общий уровень	22	10	37	<i>0,052</i>

Примечание. Полужирным выделены значимо большие подгруппы учащихся и величины коэффициента значимости (p-value); курсивом выделено значение коэффициента значимости (p-value), приближающееся к порогу значимости.

Table 5. Comparison of indicators of the level of attitude towards learning, school engagement, disengagement, and academic performance in 8th and 9th grade in group 4 (criterion of signs)

Indicators		Discrepancies		Match	p
		downgrade	upgrade		
Academic performance	Mathematics	27	12	11	0.025
	Russian language	11	30	9	0.005
Attitude towards learning	General level	22	10	37	<i>0.052</i>

Note. Significantly large subgroups of students and values of the significance coefficient (p-value) are highlighted in bold; the value of the significance coefficient (p-value) approaching the significance threshold is highlighted in italics.

4. Результаты регрессионного анализа. С целью выявления ресурсов поддержания познавательной активности в 9-м классе выполнен регрессионный анализ для групп 3 и 4 отдельно. В качестве зависимой переменной рассмотрена ПА (9-й класс). Независимыми переменными стали компоненты осознанной СР, мотивации, школьной вовлеченности и безучастности в 8-м классе (табл. 6).

Из табл. 6 видно, что для группы 3 характерны регуляторные предикторы ПА разной направленности: положительный вклад обеспечивается оцениванием результатов, отрицательный — регуляторной гибкостью. С положительным знаком выявлены вклады интроецированной мотивации и социальной безучастности. В группе 4 ПА определяется следующими регуляторными предикторами: положительный вклад вносят регуляторные свойства гибкости и ответственности, отрицательный — инициативность и социальная безучастность. Таким образом, именно школьная безучастность, а не вовлеченность в 8-м классе влияет на ПА в 9-м классе. Особо подчеркнем выявление именно социального компонента безучастности, поскольку в подростковом возрасте социальный аспект школьной вовлеченности/безучастности (взаимодействие со сверстниками и учителями) наиболее важен. Более того, у восьмиклассников со сниженной ПА повышение социальной безучастности приведет к росту ПА в 9-м классе, а в группе с отрицательным отношением к учению — к снижению.

Таблица 6. Значимые предикторы познавательной активности у школьников со сниженной познавательной мотивацией (группа 3) и с отрицательным отношением к учению (группа 4)

Вид предиктора	Группа 3 (N = 59)		Группа 4 (N = 68)			
	R ²	Значимые показатели	β	R ²	Значимые показатели	β
Осознанная саморегуляция (процессы и свойства)	0,51***	Гибкость	-0,48**	0,58***	Гибкость	0,38**
		Оценка результатов	0,66***		Инициативность	-0,51***
Школьная вовлеченность / безучастность		Социальная безучастность	0,29*		Социальная безучастность	-0,41**
		Интроцированная	0,34*			

Примечание. *** — $p < 0,001$, ** — $p < 0,01$, * — $p < 0,05$.

Table 6. Significant predictors of cognitive activity in schoolchildren with reduced cognitive motivation (group 3) and with negative attitude towards learning (group 4)

Predictors	Group 3 (N = 59)		Group 4 (N = 68)			
	R ²	Significant indicators	β	R ²	Significant indicators	β
Conscious self-regulation (processes and properties)	0.51***	Flexibility	-0.48**	0.58***	Flexibility	0.38**
		Result Evaluation	0.66***		Initiative	-0.51***
School engagement / disengagement		Social Disengagement	0.29*		Responsibility	0.35**
		Introjected motivation	0.34*		Social Disengagement	-0.41**

Note. *** — $p < 0,001$, ** — $p < 0,01$, * — $p < 0,05$

Обсуждение результатов

Исследование посвящено проблеме снижения положительного отношения к учению в 8-м и 9-м классах и поиску ресурсов, мотивационных и регуляторных, способных изменить эту негативную тенденцию к началу старшей школы.

Анализ эмоционально-мотивационного отношения к учению в 8-м классе показал неравномерное распределение учащихся по пяти нормативным уровням. Результат подтвердил существенность заявленной в исследовании проблемы низкой заинтересованности обучающихся в основной школе в приобретении знаний. Исследование показало, что в предшествующий экзаменационным тестированиям ОГЭ период преобладают два типа отношения к учению — равнодушное или отрицательное. Однако существуют и другие исследования, показывающие, что в старших классах происходит сдвиг отношения к учебе в позитивную сторону. Так, в работе Е.Н. Бичеровой показано, что среди старшеклассников не выявлены учащиеся 1-го и 5-го уровней, но в равной степени представлены учащиеся 2-го, 3-го 4-го уровней (Бичерова, 2018). Согласно другим данным, в 11-м классе подавляющее большинство учащихся характеризуются продуктивной мотивацией и позитивным отношением к учению (уровни 1–3) (Губарева, Коныжева, 2019). На выборке настоящего исследования учащихся с высокой мотивацией достижения и познавательной активностью, а также положительным эмоциональным отношением к школе не выявлено (1-й уровень), учеников с продуктивной мотивацией и позитивным отношением к учению всего 5% (2-й уровень).

К моменту окончания основной школы учащиеся в большинстве своем испытывают нейтральное (часто безразличное) и даже негативное отношение к процессу обучения. Они теряют интерес к содержанию занятий, часто скучают на уроках, в меньшей степени стремятся себя проявить и добиться успеха, порой не удовлетворены своими результатами, с регулярностью испытывают тревогу и гнев по поводу своих неудач. Лишь немногие учащиеся на старших ступенях обучения сохраняют положительное и тем более высоко позитивное отношение к учению. Отметим, что доля учащихся с резко отрицательным отношением к школьному обучению (5-й уровень) также невелика (5%).

Впервые на российской выборке показана роль безучастности в познавательной активности при переходе учеников в старшую школу. Ранее исследователи уделяли основное внимание школьной увлеченности, справедливо подчеркивая ее вклад в разнообразную учебную активность школьников. Настоящее исследование показало, что в конце основной школы более продуктивно переключить внимание на школьную безучастность и в особенности на социальную безучастность. Ее снижение в 8-м классе способно положительно повлиять на уровень ПА в 9-м классе. Если в 8-м классе не уделить этому вопросу внимание, то вместо вовлеченности мы будем иметь безучастность (Conner, Pore, 2013; Wigfield et al., 2015) со всеми ее негативными последствиями, такими как нестабильность академических показателей, их непредсказуемость, что осложняет процесс подготовки и сдачи выпускных экзаменов ОГЭ (Андреева, 2021; Бичерова, 2018; Wang, Holcombe, 2010).

В исследовании мы искали ответ на вопрос, каковы ресурсы поддержки и усиления ПА в группах со сниженной познавательной мотивацией и с отрицательным отношением к учению. Согласно исследованиям, в качестве таких ресурсов традиционно рассматривались осознанная СР достижения учебных целей, мотивация и школьная вовлеченность. Выявленные в исследовании взаимосвязи ПА и обозначенных факторов позволяют дать ответ на поставленный вопрос.

Результаты исследования показали, что для учеников со сниженной ПА (группа 3) основным ее ресурсом в 9-м классе выступает регуляторный процесс оценки результата. Чем более заинтересованы ученики в понимании степени приближения к поставленной цели, тем их ПА выше. Можно предположить, что некоторое равнодушие к происходящему в учебном процессе является психологической защитой от негативных переживаний по поводу собственной неуспешности. Для поддержания ПА учеников этой группы можно использовать результаты исследования, в которых предлагается варьировать обратную связь в зависимости от различных характеристик, например от уровня их способности справляться со стрессом (Леонова, Блинникова, Капица, 2019). Излишняя регуляторная гибкость становится ограничением ПА. Аналогичные результаты получены при изучении успеваемости по русскому языку (Velichkovsky et al., 2019). Известно, что ПА требует уединенной работы с учебным материалом, поэтому социальная безучастность может служить ее ресурсом. Дополнительно умеренное чувство стыда за свою неуспешность (интроецированная мотивация) в 8-м классе может стать мотивационным регулятором интереса к изучаемым предметам.

Для учеников с отрицательным отношением к учению и преобладанием негативных эмоций (группа 4) основным ресурсом ПА выступают регуляторно-личностные свойства ответственности и гибкости. Если ответственность не вызывает сомнений, то по поводу гибкости выскажем предположение, что ее низкий уровень может быть связан с низкой переключаемостью, что не позволяет быть успешным по нескольким школьным предметам. Низкая инициативность как ресурс ПА для учеников этой группы, вероятно, отражает внутренний конфликт и требует отдельного исследования. А вот снижение социальной безучастности способно поднять ПА, так как позволяет ученику воспользоваться новой интересной учебной информацией, полученной от одноклассников, учителей и родителей. Эти регуляторные качества помогают в дальнейшем поддерживать ПА в 9-м классе.

Полученные результаты подчеркивают важность дальнейшего изучения динамики отношения к учению и ресурсов познавательной активности в старших классах средней школы.

Выводы

1. Ученики, оканчивающие основную школу, преимущественно характеризуются равнодушным или отрицательным отношением к учению и низкой познавательной активностью, что может стать препятствием к успешному обучению в старшей школе.

2. Положительное отношение к учению прямо взаимосвязано со школьной вовлеченностью и отрицательно — с безучастностью, тревогой и гневом. Впервые показано, что не увеличение вовлеченности, а снижение безучастности в 8-м классе способствует росту познавательной активности в 9-м классе.

3. Восьмиклассники с отрицательным отношением к учению, «скучающие» в 8-м классе, в 9-м могут снизить это отношение до резко отрицательного уровня. Их школьная вовлеченность мала и от этого особенно страдает успеваемость по математике, которая существенно падает.

4. Для учащихся со средним отношением к учению и сниженной познавательной активностью основным ресурсом ее повышения выступает процесс оценивания результата — чем более он развит, тем ПА выше. Положительную роль играет способность и желание самостоятельно работать с учебным материалом, а также наличие чувства стыда и вины за свою неуспешность. В то же время высокая регуляторная гибкость может стать препятствием к высокой ПА в 9-м классе.

5. Для учащихся с отрицательным отношением к учению основные ресурсы ПА в 9-м классе — это регуляторно-личностные свойства ответственности и гибкости. Важным ресурсом ПА является взаимодействие со сверстниками и преподавателями. Чем ниже социальная безучастность школьника, тем выше его познавательная активность.

Литература:

Александров Д.А., Тенишева К.А., Савельева С.С. Связь внеклассных занятий с учебными успехами и самооценкой подростков // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 217–241. doi: 10.17323/1814-9545-2017-4-217-241

Андреева А.Д. Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного образования // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17, № 1. С. 84–92. doi: 10.17759/chrp.2021170112

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.

Бичерова Е.Н. Исследование особенностей эмоционального отношения к учению старшеклассников с разным уровнем развития творческого мышления // Вестник Белгородского института развития образования. 2018. № 2 (8). С. 54–61.

Бондаренко И.Н., Моросанова В.И., Цыганов И.Ю. Регуляторные и личностные предикторы познавательной активности учащихся. В сборнике Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы II Международной научно-практической конференции. 20–22 апреля 2017 г., Калуга, Россия. Калуга: изд-во АКФ «Политоп», 2017.

Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Факторная структура опросника «Отношение к учению в средних и старших классах школы» // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы III Международной научно-практической конференции 19–21 апреля 2018 г. Калуга, Россия. Калуга: ИП Якунин А.В., 2018.

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 2. С. 65–74. doi: 10.17759/pse.2017220206

Губарева Л.И., Коныжева Ю.Г. Возрастная динамика показателей мотивации достижения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы и ее биологические детерминанты // Вестник психофизиологии. 2019. № 4. С. 51–61.

Золотарева А.В., Серафимович И.В. Мотивация к учебной деятельности у современных подростков: результаты регионального исследования в школах, находящихся в сложных социальных условиях // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 6. С. 58–68. doi: 10.17759/pse.2021260604

Кострикина И.С. Функциональная интеграция когнитивных и личностных структур как предпосылка эффективной профессионализации старшеклассников // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Т. 5, № 4. [Электронный ресурс] // URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65835.shtml (дата обращения: 18.03.2022).

Легостаева Е.О., Оконечникова Л.В., Денисова Д.С. Жизнестойкость, самооценка и мотивация как личностные факторы успешности обучения старшеклассников // Педагогическое образование в России. 2019. № 8. С. 149–156. doi: 10.26170/po19-08-19

Леонова А.Б., Блишников И.В., Капица М.С. Трансформация системы когнитивных ресурсов при возрастании эмоциональной напряженности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С. 69–90. doi: 10.11621/vsp.2019.01.69

Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В. Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, № 3. С. 5–17. doi: 10.17759/sps.2016070301

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метасистема психологических ресурсов достижения целей и саморазвития человека. В сборнике Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии Результаты и перспективы развития / Отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова. Москва: Институт психологии РАН, 2017.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и решения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 3–37. doi: 10.11621/vsp.2021.01.01

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.

Муравьева П.А., Вакуленко К.Ю. Психологические особенности формирования познавательного интереса у младших школьников в процессе учебной деятельности в рамках общеобразовательной школы // Гуманитарные исследования в XXI веке. 2018. № 3. С. 23–28.

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.

Conner, J.O., & Pope, D.C. (2013). Not just robo-students: Why full engagement matters and how schools can promote it. *Journal of Youth and Adolescence*, 42 (9), 1426–1442.

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

Fredricks, J., Reschly, A., & Christenson, S. (2019). *Handbook of student engagement interventions: working with disengaged students*. London, San Diego: Academic Press.

Patrick, H., Ryan, A.M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, 99 (1), 83.

Reschly, A.L., & Christenson, S.L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. *Handbook of Research on Student Engagement*. In S.L. Christenson et al. (Eds.), (pp. 3–21). MA, Boston: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_37

Stefansson, K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R.M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: a reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 64, 23–33. doi: 10.1016/j.adolescence.2018.01.005

Velichkovsky, B.B., Bondarenko, I.N., & Morosanova, V.I. (2019). The relationship between executive functions and language competences in middle school children. *Psychology in Russia: State of the art*, 12 (1), 104–117.

Wang, M.-T., & Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child development perspectives*, 8 (3), 137–143. doi: 10.1111/cdep.12073

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. doi: 10.1027/1015-5759/a00043.

Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47 (3), 633–662.

Wigfield, A., Eccles, J.S., Fredricks, J.A., Simpkins, S., Roeser, R.W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes. In M.E. Lamb, R.M. Lerner (Eds.), (pp. 657–700). John Wiley & Sons, Inc. doi: 10.1002/9781118963418.childpsy316

References:

Aleksandrov, D.A., Tenisheva, K.A., Saveleva, S.S. (2017). Connection of extracurricular activities with academic success and self-esteem of adolescents. *Voprosy obrazovaniya (Educational Studies)*, 4, 217–241. doi: 10.17323/1814-9545-2017-4-217-241 (In Russ.).

Andreeva, A.D. (2021). Attitude to teaching in different periods of the development of Russian school education. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural and historical psychology)*, 17 (1), 84–92. doi: 10.17759/ chp.2021170112 (In Russ.).

Andreeva, A.D., Prikhozhan, A.M. (2006). Methods of diagnostics of teaching motivation and emotional attitude to learning in middle and high school. *Psikhologicheskaya diagnostika (Psychological diagnostics)*, 1, 33–38. (In Russ.).

Bicherova, E.N. (2018). The study of the peculiarities of the emotional attitude to the teaching of high school students with different levels of development of creative thinking. *Vestnik Belgorodskogo instituta razvitiya obrazovaniya (Bulletin of the Belgorod Institute of Education Development)*, 2 (8), 54–61. (In Russ.).

Bondarenko, I.N., Morosanova, V.I., Tsyganov, I.Yu. (2017). Regulatory and personal predictors of cognitive activity of students. Personality, intelligence, metacognitions: research approaches and educational practices. Materials of the II International Scientific and Practical Conference. 20–22 april, 2017, Kaluga, Russia, pp. 51–59. Kaluga: AKF "Politop". (In Russ.).

Bondarenko, I.N., Tsyganov, I.Yu., Morosanova, V.I. (2018). Factor structure of the questionnaire "Attitude to teaching in middle and high school". Personality, intelligence, metacognitions: research approaches and educational practices. Materials of the III International Scientific and Practical Conference on April 19–21, 2018, Kaluga, Russia, pp. 3–9. Kaluga: IP Yakunin A.V. (In Russ.).

Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2020). Adaptation and validation of the scales of the questionnaire "Multidimensional scale of school engagement". *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 3, 194–213. (In Russ.).

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Gizhitskii, V.V., Gavrichenkova, T.K. (2017). Scales of internal and external academic motivation of schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education)*, 22 (2), 65–74. doi: 10.17759/pse.2017220206 (In Russ.).

Gubareva, L.L., Konyzheva, Yu.G. (2019). Age dynamics of indicators of motivation achievement and emotional attitude to learning in middle and high school and its biological determinants. *Vestnik psikhofiziologii (Bulletin of Psychophysiology)*, 4, 51–61. (In Russ.).

Kostrikin, I.S. (2013). Functional integration of cognitive and personal structures as a prerequisite for effective professionalization of high school students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*

- psyedu.ru (*Psychological science and education psyedu.ru*), 5 (4). (Retrieved from https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65835.shtml) (review date: 18.03.2022) (In Russ.).
- Legostaeva, E.O., Okonechnikova, L.V., Denisova, D.S. (2019). Resilience, self-esteem and motivation as personal factors of high school students' learning success. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii (Pedagogical education in Russia)*, 8, 149–156. doi: 10.26170/po19-08-19 (In Russ.).
- Leonova, A.B., Blinnikova, I.V., Kapitsa, M.S. (2019). Transformation of the system of cognitive resources with increasing emotional tension. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 69–90. doi: 10.11621/vsp.2019.01.69 (In Russ.).
- Litvinova, E.Yu., Kiseleva, N.V. (2016). Structural model of students' involvement in continuing education. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social psychology and society)*, 7 (3), 5–17. doi: 10.17759/sps.2016070301 (In Russ.).
- Morosanova, V.I. (2017). Conscious self-regulation as a meta-system of psychological resources for achieving goals and self-development of a person. In A.L. Zhuravlev, V.A. Kol'tsova (Eds.), *Fundamental and applied research of modern psychology Results and prospects of development* (pp. 501–509). Moscow: "Institut psikhologii RAN". (In Russ.).
- Morosanova, V.I. (2021). Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving life problems. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 3–37. doi: 10.11621/vsp.2021.01.01 (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.).
- Murav'eva, P.A., Vakulenko, K.Yu. (2018). Psychological features of the formation of cognitive interest in younger schoolchildren in the process of educational activity within the framework of a comprehensive school. *Gumanitarnye issledovaniya v XXI veke (Humanitarian studies in the XXI century)*, 3, 23–28. (In Russ.).
- Zolotareva, A.V., Serafimovich, I.V. (2021). Motivation to study in modern adolescents: results of a regional study in schools in difficult social conditions. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education)*, 26 (6), 58–68. doi: 10.17759/pse.2021260604 (In Russ.).
- Conner, J.O., & Pope, D.C. (2013). Not just robo-students: Why full engagement matters and how schools can promote it. *Journal of Youth and Adolescence*, 42 (9), 1426–1442.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74 (1), 59–109.
- Fredricks, J., Reschly, A., & Christenson, S. (2019). *Handbook of student engagement interventions: working with disengaged students*. London, San Diego: Academic Press.
- Patrick, H., Ryan, A.M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, 99 (1), 83.
- Reschly, A.L., & Christenson, S.L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. *Handbook of Research on Student Engagement*. In S.L. Christenson et al. (Eds.), (pp. 3–21). MA, Boston: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Stefansson, K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R.M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: a reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 64, 23–33. doi: 10.1016/j.adolescence.2018.01.005
- Velichkovsky, B.B., Bondarenko, I.N., & Morosanova, V.I. (2019). The relationship between executive functions and language competences in middle school children. *Psychology in Russia: State of the art*, 12 (1), 104–117.
- Wang, M.-T., & Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child development perspectives*, 8 (3), 137–143. doi: 10.1111/cdep.12073
- 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 Engage-

ment Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35 (4), 592–606. doi: 10.1027/1015-5759/a00043

Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47 (3), 633–662.

Wigfield, A., Eccles, J.S., Fredricks, J.A., Simpkins, S., Roeser, R.W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes. In M.E. Lamb, R.M. Lerner (Eds.), (pp. 657–700). John Wiley & Sons, Inc. doi: 10.1002/9781118963418.childpsy316

Статья получена 15.04.2022;
отредактирована 05.05.2022;
принята 23.04.2022

Received 15.04.2022;
revised 05.05.2022;
accepted 23.04.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Цыганов Игорь Юрьевич — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института Российской академии образования, i4321@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1673-9091>

Бондаренко Ирина Николаевна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института Российской академии образования, pondi@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>

ABOUT AUTHORS

Igor Yu. Tsyganov — PhD in Psychology, Senior Researcher, Department of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, i4321@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1673-9091>

Irina N. Bondarenko — PhD in Psychology, Leading Researcher, Department of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, pondi@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>