

Научная статья

УДК 159.9.072

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.7>

Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность как ресурсы экзаменационной успешности: лонгитюдное исследование

Татьяна Г. Фомина¹✉, Елена В. Филиппова², Маргарита Л. Ованесбекова³, Варвара И. Моросанова⁴

^{1, 2, 3, 4} Психологический институт Российской академии образования, г. Москва, Российская Федерация

⁴ Российская академия образования, г. Москва, Российская Федерация

✉ tanafomina@mail.ru

Аннотация: Введение. Актуальным направлением современных исследований в области психологии образования является изучение психологических ресурсов, рассматриваемых в качестве долгосрочных предикторов успешности обучения. В качестве ресурсов рассматриваются осознанная саморегуляция достижения учебных целей и школьная вовлеченность обучающихся. Задачи исследования включали изучение взаимосвязи ресурсов у школьников в период их обучения в средней школе, а также поиск ответа на вопрос, является ли развитие осознанной саморегуляции долгосрочным предиктором экзаменационной успешности, что отражает новизну исследования. Обучающиеся приняли участие в 3-летнем лонгитюдном исследовании в период обучения с 7-го по 9-й класс, общее количество – 81 человек (52% – мальчики). **Методы.** Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)»; адаптированный на российской выборке опросник «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Т. Г. Фомина, В. И. Моросанова). В исследовании были собраны данные об успеваемости учащихся (среднее значение годовых отметок по основным учебным предметам) и результаты итоговых экзаменов в 9-м классе (ОГЭ). **Результаты.** Статистический анализ позволил предложить модель, описывающую характер взаимосвязи исследуемых характеристик. Модель дает представление об особенностях лонгитюдных взаимосвязей школьной вовлеченности, осознанной саморегуляции и результатов итоговых экзаменов в основной школе. Она демонстрирует, что уровень развития осознанной саморегуляции, измеренный у обучающихся в 7-м классе, является долгосрочным предиктором академической успеваемости и результатов основного государственного экзамена в 9-м классе. Школьная вовлеченность оказалась менее значимым фактором успешности сдачи экзамена, ее влияние опосредовано уровнем развития осознанной саморегуляции. **Обсуждение результатов.** Впервые в лонгитюдном исследовании выявлена специфика взаимосвязи осознанной саморегуляции со школьной вовлеченностью на разных этапах обучения в средней школе. Научную значимость имеет факт существования отдаленных прогностических эффектов влияния развития осознанной саморегуляции на экзаменационные результаты в средней школе.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, ресурсный подход, школьная вовлеченность, мотивация, академическая успеваемость, учебная деятельность, лонгитюдное исследование, экзаменационная успешность, возрастная динамика, структурное моделирование

Основные положения:

- ▶ формирование психологических ресурсов, позволяющих учащимся успешно проходить экзаменационные испытания, тесно связано с развитием осознанной саморегуляции учебной деятельности как способности к самостоятельному и ответственному выдвижению учебных и жизненных целей и управлению их достижением;
- ▶ динамика развития и особенности возрастных изменений осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности, академической успешности в процессе обучения в средней школе определяют специфику их взаимосвязи;
- ▶ уровень развития осознанной саморегуляции является долгосрочным предиктором академической успеваемости и прогностичным ресурсом экзаменационной успешности обучающихся в средней школе.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 20–18–00470.

Для цитирования: Фомина, Т. Г., Филиппова, Е. В., Ованесбекова, М. Л., Моросанова, В. И. (2022). Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность как ресурсы экзаменационной успешности: лонгитюдное исследование. *Российский психологический журнал*, 19(4), 110–121. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.7>

Введение

Саморегуляция и школьная вовлеченность традиционно рассматриваются как значимые предикторы академической успеваемости. Однако изучение их взаимосвязи и особенностей совместной детерминации различных индикаторов успешности обучения получило активное развитие только в последние годы (Estévez et al., 2021; Фомина и др., 2020).

Поскольку школьная вовлеченность представляет собой многомерный конструкт, имеющий проекции в различные сферы учебной деятельности, то ее проявления связаны с широким кругом психологических феноменов (Fredricks et al., 2019). К одному из них относится саморегуляция. Исследования демонстрируют реципрокность взаимосвязи вовлеченности и саморегуляции: с одной стороны, вовлеченность способствует развитию навыков самоорганизации, планирования, самоконтроля (Wang & Eccles, 2012b), а с другой – показано, что ориентация на цели, связанные с достижением высоких результатов, с большей вероятностью приведет к демонстрации высоких уровней вовлеченности (Bae & DeBusk-Lane, 2019; Vasalampi et al., 2009). Получены результаты, раскрывающие роль саморегуляции как предиктора разных компонентов школьной вовлеченности. Например, выявлен значимый вклад саморегуляции в поведенческую и когнитивную вовлеченность (Park & Kim, 2022). Саморегуляция необходима учащимся для обеспечения таких элементов школьной вовлеченности, как способность сосредоточиться на релевантных стимулах и поддерживать высокий уровень внимания к учебной задаче (Rademacher, 2020). В то же время верифицированы гипотезы о том, что школьная

вовлеченность способствует актуализации саморегуляции обучающихся (Stefansson et al., 2018; Morosanova et al., 2022).

Однако многие вопросы в данной проблемной области требуют своего уточнения, в частности – в аспекте развития и формирования. Лонгитюдные исследования позволяют выявлять не только динамику рассматриваемых феноменов, но и достоверно устанавливать причинно-следственные связи (Salmela-Aro et al., 2021). В настоящее время изучены некоторые аспекты динамики школьной вовлеченности: показано, что у обучающихся средней и старшей школы вовлеченность снижается, при этом отмечается неравномерность изменений отдельных ее компонентов (Wang & Eccles, 2012a; Bakadorova et al., 2020; Engels et al., 2017). В этих исследованиях также показано, что на траекторию изменений школьной вовлеченности могут оказывать влияние контекстные факторы (статус в группе сверстников и популярность), степень агрессии, представления о собственной компетентности (Moreira & Lee, 2020; Lemos et al., 2020; Engels et al., 2020). Однако еще требуют своего рассмотрения вопросы, связанные с тем, в какой мере динамика значимых для академических результатов факторов вовлеченности и саморегуляции отражается на их взаимосвязи.

Закономерно возникают вопросы, связанные с психологической подготовкой к сдаче экзаменов: на какие ресурсы личности следует опираться при выстраивании стратегий подготовки к экзамену, каким образом помочь учащимся справиться с оценочной тревожностью и максимально проявить свои знания. Традиционно среди факторов, оказывающих влияние на результаты экзамена, рассматривают когнитивные характеристики: интеллект, рабочую память, скорость переработки информации (Смирнов и др., 2007; Kornilova et al., 2018; Richardson et al., 2012; Rohde & Thompson, 2007; Fonteyne et al., 2017). В последние годы всё большее внимание уделяется личностным факторам академических достижений, среди которых мотивационные, характерологические, темпераментальные особенности, эмоциональная устойчивость и тревожность (Гордеева и др., 2013; Еремина, 2010; Заверюха, Прохоров, 2018; Прихожан, 2007; Стрижиус, 2013; Чибисова, 2008; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2014). В настоящее время появляется всё больше исследований, в которых среди факторов академических достижений исследуются различные виды психической саморегуляции (Wolters & Hussain, 2015; Schunk & Greene, 2017; Baumeister, 2018).

С нашей точки зрения, формирование психологических компетенций, позволяющих учащимся успешно проходить экзаменационные испытания, тесно связано с развитием осознанной саморегуляции учебной деятельности как способности к самостоятельному и ответственному выдвиганию учебных и жизненных целей и управлению их достижением на основе максимального использования своих индивидуальных ресурсов (Моросанова, 2014, 2022; Моросанова, Филиппова, 2019).

В качестве основной задачи настоящего исследования выступала верификация на основании лонгитюдных данных гипотезы об осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности как значимых долгосрочных предикторах результатов итоговых экзаменов в школе. Конкретизация данной задачи лежала в поиске ответов на следующие исследовательские вопросы:

- существует ли специфика во взаимосвязи между осознанной саморегуляцией, школьной вовлеченностью и академической успеваемостью школьников в процессе обучения в средней школе?
- можно ли считать уровень осознанной саморегуляции долгосрочным предиктором академической успеваемости и прогностичным ресурсом экзаменационной успешности?

Методы

В настоящей работе использованы данные, полученные в 3-летнем лонгитюдном исследовании. Учащиеся были обследованы трижды с интервалом примерно в один год в 7-м, 8-м и 9-м классах. Общая выборка составила 81 человек (52% – мальчики). Средний возраст участников исследования в 7-м классе составил 13,02 (стандартное отклонение – 0,47), в 8-м классе – 13,91 (стандартное отклонение – 0,45), в 9-м классе – 14,74 (стандартное отклонение – 0,44).

Диагностика развития осознанной саморегуляции осуществлялась при помощи опросника В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)» (Моросанова, Бондаренко, 2017). Методика позволяет оценить как общий уровень осознанной саморегуляции, так и ее отдельные характеристики, связанные с особенностями постановки и достижения учебных целей. Для реализации задач настоящего исследования использовался показатель общего уровня осознанной саморегуляции.

Школьная вовлеченность оценивалась при помощи адаптированного на российской выборке опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Фомина, Моросанова, 2020). Методика позволяет оценить выраженность четырех компонентов школьной вовлеченности и четырех компонентов школьной безучастности (поведенческий, когнитивный, эмоциональный, социальный). В контексте задач исследования использовался интегральный показатель школьной вовлеченности, рассчитываемый как сумма баллов по всем компонентам вовлеченности.

В исследовании были собраны данные о результативности обучения школьников: успеваемость (среднее значение годовых отметок по основным учебным предметам) и результаты сдачи итоговых экзаменов в 9-м классе (ОГЭ). Общий показатель результата ОГЭ учащегося рассчитывался как сумма баллов, полученная за сдачу обязательных учебных предметов (русский язык и математика).

Статистический анализ данных проводился с использованием статистического пакета SPSS26.0 (SPSS Inc.) и AMOS23 (расчет описательной статистики, корреляционный анализ, структурное моделирование).

Результаты

Корреляционный анализ

На первом этапе анализа данных были рассмотрены описательные статистики, а также корреляции между исследуемыми переменными, в том числе с учетом их повторных замеров (табл. 1). Полученные результаты свидетельствуют о значимых взаимосвязях общего уровня осознанной саморегуляции, измеренного в 7-м классе, со всеми остальными переменными: вовлеченностью и успеваемостью, включая более поздние замеры (в 8-м и 9-м классах). Следует также отметить, что, несмотря на уровень значимости, корреляция успеваемости и саморегуляции более высокая, чем успеваемости и вовлеченности. При этом, измеренные в 9-м классе вовлеченность и саморегуляция не показывают значимую связь с успешностью на экзамене. Данный факт свидетельствует, по-видимому, о разнонаправленной динамике осознанной саморегуляции, вовлеченности и успеваемости на данном этапе обучения.

Таблица 1

Средние значения, стандартные отклонения и результаты корреляционного анализа

Показатели	Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. CP_7	28,73	9,91	1	0,64**	0,61**	0,52**	0,46**	0,38**	0,41**	0,48**	0,33**
2. CP_8	28,83	8,93		1	0,72**	0,57**	0,48**	0,16	0,25*	0,27*	0,28*
3. CP_9	28,53	9,96			1	0,47**	0,65**	0,11	0,17	0,31**	0,12
4. Вовлеч_8	68,05	11,79				1	0,62**	0,22*	0,26*	0,34**	0,12
5. Вовлеч_9	64,42	13,15					1	0,28*	0,32**	0,45**	0,12
6. Усп_7	4,00	0,68						1	0,86**	0,76**	0,70**
7. Усп_8	3,92	0,63							1	0,78**	0,70**
8. Усп_9	3,93	0,57								1	0,60**
9. ОГЭ_9	43,48	8,51									1

Примечание: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$; Mean – среднее значение, SD – стандартное отклонение, CP – саморегуляция, Вовлеч – школьная вовлеченность, Усп – успеваемость.

Описательные статистики в целом свидетельствуют о том, что осознанная саморегуляция относительно стабильна, а уровень школьной вовлеченности снижается. Эти факты подтверждаются рядом исследований (Фомина и др., 2021; Цыганов, Бондаренко, 2022).

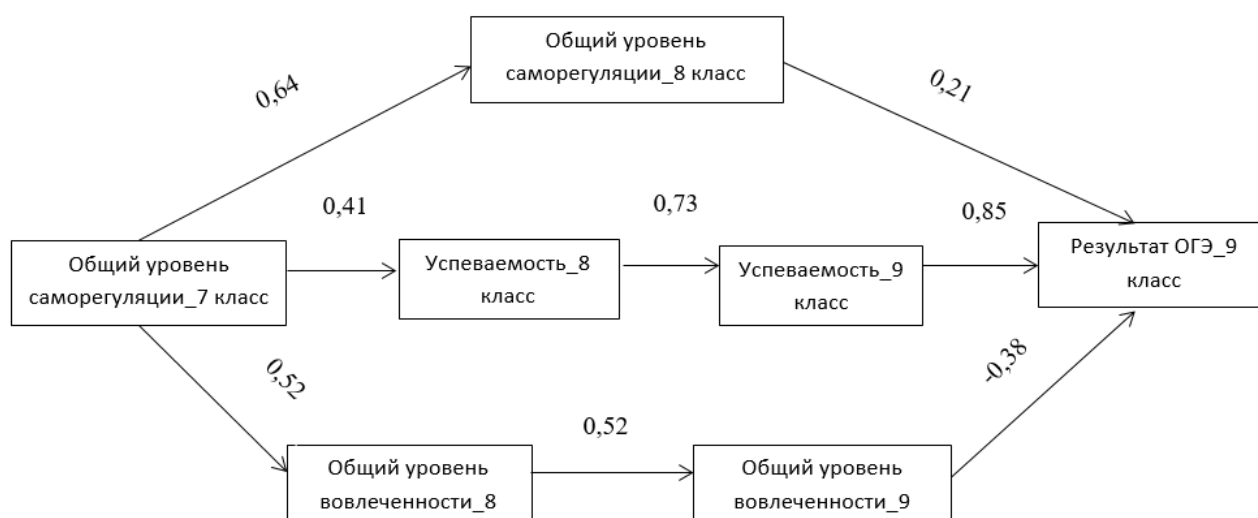
Структурное моделирование

Анализ данных производился методом моделирования структурными уравнениями (SEM) при помощи компьютерной программы AMOS23.

Для оценки соответствия модели эмпирическим данным применялись следующие индексы согласия: GFI > 0,95; AGFI > 0,9; CFI > 0,95; RMSEA < 0,05, использовался путевой анализ. На рисунке 1 приведена итоговая модель, характеризующаяся приемлемыми индексами согласия: GFI = 0,970; AGFI = 0,905; CFI = 0,997; RMSEA = 0,037.

Рисунок 1

Структурная модель лонгитюдной взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и успешности сдачи итоговых экзаменов



Полученная модель показывает, что устойчивым предиктором успешности обучающихся на экзамене является их академическая успеваемость, т. е. дети, которые стабильно хорошо учатся в средних классах школы, в дальнейшем демонстрируют успешную сдачу экзаменов. При этом общий уровень осознанной саморегуляции (СР) является долгосрочным предиктором успеваемости: выявлено значимое влияние на успеваемость общего уровня СР в 7-м классе, и это влияние опосредовано уровнем СР в 8-м классе. Кроме того, саморегуляция в 7-м классе влияет на успеваемость в школе в 9-м классе через медиатор – успеваемость в 8-м классе. И хотя общий уровень СР в 9-м классе не является значимым предиктором успешности на экзамене, тем не менее, можно сделать вывод о том, что саморегуляция является *долгосрочным* предиктором академической успешности в целом.

Модель также демонстрирует, что общий уровень СР в 7-м классе оказывает влияние на общий уровень школьной вовлеченности в 8-м классе и, опосредованно, в 9-м классе. Однако сама вовлеченность при этом не связана с оценкой на экзамене. Вовлеченность в школьную жизнь может быть связана не столько с желанием добиться высоких академических успехов, сколько с желанием произвести впечатление, чаще взаимодействовать с интересными людьми. Успешная же сдача государственного экзамена требует вовлеченности именно в специфическую программу подготовки к испытанию с четко заданными условиями. Кроме этого, активность в рамках школьных занятий, по словам многих учащихся, в их сознании не связана напрямую с их успешностью на экзамене. Гораздо более продуктивными они считают дополнительные занятия, уроки с репетиторами, собственную активность, не связанную со школой. Кроме

этого, в 7–9 классах у подростков происходит сдвиг ведущей деятельности с учебы на интимно-личностное общение. Возможно, что к 9-му классу школьники еще не успевают осознать личностную значимость государственных экзаменов. ОГЭ выступает как не совсем понятная цель, заданная извне, поэтому ученики не включаются осознанно и активно в процесс ее достижения. Однако стоит отметить отсроченное влияние общего уровня саморегуляции как на успешность, так и на вовлеченность. Можно говорить, что та осознанная работа, которую ученики проделывают к 7-му классу – активность в освоении школьных предметов – дает им хорошую базу. Этот задел позволяет прожить непростой подростковый возраст с меньшими потерями в продуктивности.

Мы считаем, что при подготовке школьников к ОГЭ необходимо сконцентрироваться на личностной значимости экзамена, помочь ученику осознать, зачем ему стараться получить высокий балл, как выбрать предметы для сдачи, исходя из его долгосрочных целей. Умение строить планы на длительную перспективу связано с потребностью реализовать себя в выбранной профессии, а это формируется чуть позже. Поэтому подросткам всё еще необходима помощь в планировании.

Обсуждение результатов

Впервые в настоящем исследовании на основании лонгитюдных данных выявлены особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности обучающихся, а также раскрыта их ресурсная роль в отношении общей академической успеваемости и экзаменационной успешности.

Проведенный анализ позволил констатировать тот факт, что школьная вовлеченность имеет отчетливую тенденцию к снижению в средних классах школы. Исследователи подтверждают, что снижение школьной активности учащихся, особенно подросткового возраста, остается серьезной проблемой, которая содержит в себе риски, связанные с серьезными социальными последствиями (Lam et al., 2016; Perkmann et al., 2021). Однако, как свидетельствуют полученные данные, значимым ресурсом успеваемости и вовлеченности учащихся в этот период выступает осознанная саморегуляция. Благодаря ей обучающиеся могут компенсировать недостаточную вовлеченность и мотивацию, преодолев естественные ограничения, которые связаны с социальной ситуацией развития и психофизиологическим созреванием (Vukman & Licardo, 2010). Показаны эффекты, убедительно доказывающие значимость целеполагания, планирования и эффективного целедостижения для школьной вовлеченности подростков в этот период (Caraway et al., 2003). Действительно, учащиеся с высоким уровнем вовлеченности характеризуются более эффективными учебными стратегиями, успешнее справляются с трудностями в обучении, с большей вероятностью достигают поставленных целей. Исследователи приходят к выводу о том, что связь саморегуляции и школьной вовлеченности является реципрокной, и ее направленность может быть связана как с возрастом, так и с внутренней динамикой развития данных феноменов (Фомина и др., 2021; Stefansson et al., 2018).

В настоящем исследовании впервые установлено, что более раннее развитие осознанной саморегуляции способствует более высокой продуктивности и эффективности обучающихся (на примере ситуации сдачи итоговых экзаменов). Дети, для которых было характерно более высокое развитие регуляторных компетенций в 7-м классе, в дальнейшем успешнее справлялись с экзаменационными испытаниями, демонстрируя более высокие результаты. Эмпирические исследования, выполненные в рамках других методологических подходов к пониманию

саморегуляции (исполнительские функции, самоконтроль и пр.) также показывают эффекты влияния саморегуляции на различные виды активности и поведение человека в последующие периоды жизнедеятельности: уровень достижений, межличностные отношения, умственные способности, благополучие (Robson et al., 2020).

Нельзя также не сказать о том, что в целом в средних классах школы наблюдается снижение успеваемости. При этом дети, которые стабильно хорошо учатся в средних классах школы, в дальнейшем демонстрируют успешную сдачу экзаменов. А те дети, которые по каким-то причинам «запустили» учебу или не смогли найти для себя достаточные мотиваторы, могут показать положительный результат на экзамене только благодаря ресурсам осознанной саморегуляции (Моросанова, Филиппова, 2019). Эти результаты, в частности, показаны в исследованиях, рассматривающих дифференциальные аспекты взаимосвязи осознанной саморегуляции и академической успешности (Потанина, Моросанова, 2021).

Несмотря на то, что результаты некоторых исследований показывают наличие значимых взаимосвязей успеваемости и вовлеченности (Lei et al., 2018), по нашим данным, вовлеченность обретает свою ресурсную роль благодаря осознанной саморегуляции.

Заключение

Таким образом, в исследовании была верифицирована гипотеза об осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности как значимых долгосрочных предикторах успешной сдачи итоговых экзаменов в школе на основании лонгитюдных данных и с помощью средств структурного моделирования. Показано, что динамика развития и особенности возрастных изменений осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности, академической успеваемости в процессе обучения в средней школе определяют специфику их взаимосвязи. Осознанная саморегуляция, являясь более стабильным ресурсом продуктивности учебной деятельности, выступает как прогностичный ресурс экзаменационной успешности обучающихся в средней школе и оказывает влияние на уровень их школьной вовлеченности. Полученные результаты обозначают направления практической работы со школьниками с точки зрения актуализации психологических некогнитивных ресурсов в реализации различных форм учебной активности.

Литература

- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., Осин, Е. Н. (2013). Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие. *Вопросы психологии*, 1, 35–45.
- Еремина, Л. Ю. (2010, декабрь). ЕГЭ и компетентностный подход. В *Компетентностный подход в развитии навыков здорового образа жизни у детей, подростков и молодежи. Материалы научно-практической конференции с международным участием* (с. 41–47). Московский городской педагогический университет.
- Заверюха, П. В., Прохоров, Р. Е. (2018). Психолого-педагогические особенности подготовки к итоговой аттестации современных школьников. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 1, 182–186. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2018-1-182-186>
- Моросанова, В. И. (2014). Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 7(4), 62–78.
- Моросанова, В. И. (2022). Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 15(3), 57–82.

- Моросанова, В. И., Бондаренко, И. Н. (2017). Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 10(2), 27–37.
- Моросанова, В. И., Филиппова, Е. В. (2019). От чего зависит надежность действий учащихся на экзамене. *Вопросы психологии*, 1, 65–78.
- Потанина, А. М., Моросанова, В. И. (2021). Регуляторные и личностные ресурсы успешности школьного обучения: индивидуально-типологические аспекты. *Вопросы психологии*, 67(5), 65–75.
- Прихожан, А. М. (2007). *Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст* (2-е изд.). Питер.
- Смирнов, С. Д., Корнилова, Т. В., Корнилов, С. А., Малахова, С. И. (2007). О связи интеллектуальных и личностных характеристик студентов с успешностью их обучения. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 3, 82–87.
- Стрижиус, Е. И. (2013). Влияние тревожности на результаты выпускных экзаменов (ГИА/ЕГЭ) у старшеклассников с различным уровнем успеваемости. *Современное образование*, 1, 106–125. <https://doi.org/10.7256/2306-4188.2013.1.8799>
- Фомина, Т. Г., Моросанова, В. И. (2020). Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности». *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 3, 194–213. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09>
- Фомина, Т. Г., Потанина, А. М., Моросанова, В. И. (2020). Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом. *Вестник Российского университета дружбы народов*, 17(3), 390–411. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411>
- Фомина, Т. Г., Филиппова, Е. В., Моросанова, В. И. (2021). Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся. *Психологическая наука и образование*, 26(5), 30–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503>
- Цыганов, И. Ю., Бондаренко, И. Н. (2022). Школьная вовлеченность обучающихся с различным отношением к учению в основной школе. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 15(1), 79–100. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-79-100>
- Чибисова, М. Ю. (2008). Психологическая готовность выпускника к сдаче ЕГЭ. *Вестник практической психологии образования*, 4, 77–80.
- Bae, C. L., & DeBusk-Lane, M. (2019). Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science. *Learning and Individual Differences*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101753>
- Bakadorova, O., Lazarides, R., & Raufelder, D. (2020). Effects of social and individual school self-concepts on school engagement during adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 73–91. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00423-x>
- Baumeister, R. (2018). *Self-regulation and self-control*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315175775>
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417–427. <https://doi.org/10.1002/pits.10092>
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2014). *Personality and intellectual competence*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410612649>

- Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Claes, S., Goossens, L., & Verschueren, K. (2017). School engagement trajectories in adolescence: The role of peer likeability and popularity. *Journal of School Psychology, 64*, 61–75. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.006>
- Engels, M. C., Phaet, K., Gremmen, M. C., Dijkstra, J. K., & Verschueren, K. (2020). Adolescents' engagement trajectories in multicultural classrooms: The role of the classroom context. *Journal of Applied Developmental Psychology, 69*. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101156>
- Estévez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González-Suárez, R., & Valle, A. (2021). School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability, 13*(6), 3011. <https://doi.org/10.3390/su13063011>
- Fonteyne, L., Duyck, W., & De Fruyt, F. (2017). Program-specific prediction of academic achievement on the basis of cognitive and non-cognitive factors. *Learning and Individual Differences, 56*, 34–48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.05.003>
- Fredricks, J. A., Parr, A. K., Amemiya, J. L., Wang, M.-T., & Brauer, S. (2019). What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: A mixed-methods study. *Journal of Adolescent Research, 34*(5), 491–527. <https://doi.org/10.1177/0743558419830638>
- Kornilova, T. V., Chumakova, M. A., & Krasavtseva, Yu. V. (2018). Emotional intelligence, patterns for coping with decisional conflict, and academic achievement in cross-cultural perspective (evidence from selective Russian and Azerbaijani student populations). *Psychology in Russia: State of the Art, 11*(2), 114–133. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0209>
- Lam, S.-f., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Kikas, E., Wong, B. P. H., Stanculescu, E., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Nelson, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology, 86*(1), 137–153. <https://doi.org/10.1111/bjep.12079>
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 46*(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Lemos, M. S., Gonçalves, T., & Cadima, J. (2020). Examining differential trajectories of engagement over the transition to secondary school: The role of perceived control. *International Journal of Behavioral Development, 44*(4), 313–324. <https://doi.org/10.1177/0165025419881743>
- Moreira, P. A. S., & Lee, V. E. (2020). School social organization influences adolescents' cognitive engagement with school: The role of school support for learning and of autonomy support. *Learning and Individual Differences, 80*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101885>
- 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, 15*(4), 56–74.
- Park, S., & Kim, N. H. (2022). University students' self-regulation, engagement and performance in flipped learning. *European Journal of Training and Development, 46*(1/2), 22–40. <https://doi.org/10.1108/EJTD-08-2020-0129>
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011–2019. *Research Policy, 50*(1). <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114>
- Rademacher, A. (2020). The longitudinal influence of self-regulation on school performance and

- behavior problems from preschool to elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 112–125. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1847219>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- 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), 324–354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Rohde, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1), 83–92. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.05.004>
- Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J., & Upadyaya, K. (2021). Student engagement in adolescence: A scoping review of longitudinal studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence*, 31(2), 256–272. <https://doi.org/10.1111/jora.12619>
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.) (2017). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>
- Stefansson, K. K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R. M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 64(1), 23–33. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005>
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.-E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14(4), 332–341. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.4.332>
- Vukman, K. B., & Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies*, 36(3), 259–268. <https://doi.org/10.1080/03055690903180376>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012a). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012b). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wolters, C. A., & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning*, 10, 293–311. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9128-9>

Поступила в редакцию: 05.10.2022

Поступила после рецензирования: 16.12.2022

Принята к публикации: 18.12.2022

Заявленный вклад авторов

Татьяна Геннадьевна Фомина – подготовка теоретического обзора, разработка дизайна исследования, сбор данных, обработка данных и интерпретация результатов, подготовка текста статьи.

Елена Валерьевна Филиппова – подготовка теоретического обзора, сбор данных исследования, обработка результатов, участие в интерпретации результатов исследования.

Маргарита Леонидовна Ованесбекова – участие в подготовке теоретического обзора и интерпретации результатов, оформление рукописи.

Варвара Ильинична Моросанова – научное руководство проектом, разработка методологической концепции и дизайна исследования, участие в интерпретации результатов и подготовке текста статьи.

Информация об авторах

Татьяна Геннадьевна Фомина – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 56528023600, ResearcherID: P-2785-2016, SPIN-код: 7480-4880, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: tanafoмина@mail.ru

Елена Валерьевна Филиппова – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57214711868, ResearcherID: Y-9831-2018, SPIN-код: 4491-1096, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: proffest@gmail.com

Маргарита Леонидовна Ованесбекова – научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4878-525X>, SPIN-код: 9879-1045, e-mail: ovanesbekova@mail.ru

Варвара Ильинична Моросанова – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 6506351065, ResearcherID: J-5946-2016, SPIN-код: 4335-5542, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.