ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ / EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article
https://doi.org/10.11621/npj.2026.0111
УДК/UDC 155.9.07

Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения учебных целей и поддержания школьной вовлеченности

В.И. Моросанова, Т.Г. Фомина, И.Н. Бондаренко, А.М. Потанина

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

tanafomina@mail.ru

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Проблема школьной вовлеченности не теряет своей актуальности в связи с ее высокой значимостью в обеспечении академической успешности, развитии навыков, знаний, и социального капитала, необходимых подросткам для успешного перехода во взрослую жизнь.
Цель. Статья посвящена обобщению результатов эмпирических исследований, выполненных в контексте проблемы изучения дифференциально-психологических основ осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности как ресурсов академической успеваемости в различные периоды обучения в средней и старшей школе.
Выборка. Исследования были проведены на масштабных кросс-секционных (более 1000 учащихся) и лонгитюдных (более 200 обучающихся) выборках при помощи современных валидных и надежных инструментов.
Методы. В статье обобщены результаты нескольких исследований, включающих следующие основные методы: «Стиль саморегуляции учебной деятельности ССУД-М» «Многомерная шкала школьной вовлеченности», «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников», «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)».
Результаты. Результаты проведенных исследований убедительно показали прогностическую и ресурсную роль осознанной саморегуляции как в формировании профиля школьной вовлеченности, так и в обеспечении индивидуально-типологических траекторий вовлеченности в критически важные периоды обучения в средней школе. Раскрыты особенности взаимосвязи субъективного благополучия учащихся средней школы с осознанной саморегуляцией и школьной вовлеченностью. Впервые показаны регуляторные механизмы поддержания школьной вовлеченности обучающихся разного возраста.
Выводы. Результаты вносят вклад в развитие научных представлений о метаресурсной роли осознанной саморегуляции. Обоснована практическая значимость результатов для разработки индивидуальных образовательных траекторий, учитывающих типологические особенности учащихся, что позволит оптимизировать учебную деятельность и повысить ее эффективность в разные периоды школьного обучения.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность, академическая успеваемость, ресурсный подход, индивидуально-типологический подход

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

Для цитирования: Моросанова, В.И., Фомина, Т.Г., Бондаренко, И.Н., Потанина, А.М. (2026). Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения учебных целей и поддержания школьной вовлеченности. *Национальный психологический журнал, 21*(1), 133–145. https://doi.org/10.11621/npj.2026.0111

Conscious Self-Regulation as a Metaresource for Achieving Learning Goals and Maintaining School Engagement

Varvara I. Morosanova, Tatiana G. Fomina, Irina N. Bondarenko, Anna M. Potanina

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

tanafomina@mail.ru

ABSTRACT

Background. The problem of school engagement remains relevant due to its high importance in ensuring academic success, developing the skills, knowledge, and social capital necessary for adolescents in their successful transition into adulthood.
Objectives. The presented article summarises the results of empirical studies concerning the problem of differential foundations of conscious self-regulation and school engagement as resources for academic performance in middle and high school.
Study Participants. The empirical studies were carried out on large-scale cross-sectional (more than 1000 students) and longitudinal (more than 200 students) samples using modern valid and reliable instruments.
Methods. The research methodology included the comprehensive application of the resource and differential-typological approaches to analyse the meta-resource role of conscious self-regulation in relation to the differential features of the school engagement within the multifactorial system of psychological resources to students' academic success.
Results. The results of the conducted studies convincingly demonstrate the prognostic and resource role of conscious self-regulation both in the establishment of the school engagement profile, and in ensuring individual-typological trajectories of engagement during critical periods of schooling. The features of the relationship between subjective well-being, conscious self-regulation and school engagement in secondary school students were revealed. For the first time, regulatory mechanisms for maintaining school engagement in students of different age are shown.
Conclusions. The obtained results contribute to the development of scientific ideas about the meta-resource role of conscious self-regulation. The practical significance of the results is substantiated. The results can be applied in the development of individual educational trajectories that take into account the typological characteristics of students, which will optimise educational activities and increase their effectiveness in different periods of school education.

Keywords: conscious self-regulation, school engagement, academic achievement, resource approach, individual typological approach

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

For citation: Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N., Potanina, A.M. (2026). Conscious self-regulation as a metaresource for achieving learning goals and maintaining school engagement. *National Psychological Journal, 21*(1), 133–145. https://doi.org/10.11621/npj.2026.0111

ВВЕДЕНИЕ

Ресурсный подход к исследованию успешности достижения учебных целей и поддержания школьной вовлеченности

Возрастающая стрессовая нагрузка, связанная со сложной политической, экономической и социальной ситуацией в стране и мире, ставит перед родителями, педагогами и психологами сложную задачу поиска средств, способных помочь школьнику успешно преодолевать этапы взросления и присущие им трудности, конфликты и противоречия, возникающие в процессе обучения, полового созревания, развития индивидуальности, выбора жизненного пути и т.д.

В связи с этим не теряет актуальности поиск психологических ресурсов, помогающих справляться с возрастающими учебными нагрузками, информационной перегруженностью, тревожностью, сложностями в межличностном общении, поддержании баланса учебы и отдыха. Исследователи все чаще указывают, что старший школьный возраст является периодом, когда стрессовая нагрузка часто превосходит те ресурсы, которые поддерживают субъективное благополучие и выступают буфером возникновения разнообразных проблем, прежде всего учебных и личных (Linden, Stuart, 2020; Фомина и др., 2024а).

В качестве таких ресурсов предлагается рассматривать осознанную саморегуляцию достижения целей, школьную вовлеченность в учебную деятельность, а также такой внешний фактор, как помощь преподавателей, оцениваемую в исследовании через субъективную оценку учениками качества преподавания.

Методологическим основанием работы является ресурсный подход к исследованию осознанной саморегуляции достижения цели, разработанный в отечественной психологии в работах В.И. Моросановой (Моросанова, 2021; 2022). Согласно этому подходу, осознанная саморегуляция произвольной активности человека является высшим уровнем психической саморегуляции. Она представляет собой рефлексивный инструмент, позволяющий человеку инициировать, организовывать и поддерживать свою активность с целью осознанного решения проблем. Это целостная регуляторная многокомпонентная система, использующая различные психологические подсистемы и состояния для достижения поставленных целей и служащая ресурсом для преодоления стресса посредством когнитивно-регуляторных компетенций (планирования целей, моделирования условий их достижения, программирования действий и оценки результатов) и инструментально-личностных свойств: гибкости, надежности, настойчивости и ответственности. Осознанная саморегуляция мобилизует другие ресурсы индивидуальности, такие как темперамент, базовые когнитивные свойства (исполнительные функции), мотивацию и эмоциональные состояния, для контроля действий по достижению цели и обладает всеми характеристиками ресурсности (накапливаемостью, истощаемостью, целесообразностью, инструментальностью, осознанностью).

При необходимости одновременного достижения нескольких, часто разнонаправленных целей, осознанная саморегуляция приобретает свойства метаресурса, который обеспечивает: (1) согласованное взаимодействие регуляторных ресурсов, направленных на решение конкретных задач, (2) выбор стратегий их одновременного функционирования, (3) оптимизацию перераспределения ограниченных общесистемных ресурсов и т.д. Мы предполагаем, что компетенция планирования переходит на уровень метаресурса, а действия по достижению цели реализуются когнитивными и личностными регуляторными компетенциями. На основании когортных и лонгитюдных исследований показано, что, начиная с подросткового возраста, осознанная саморегуляция начинает приобретать черты метаресурса — ее прямой вклад сменяется опосредствующим, то есть она становится механизмом медиации индивидуальных психологических ресурсов для решения различных задач (Morosanova et al., 2023).

В последнее десятилетие специалисты стали рассматривать школьную вовлеченность как еще один ресурс, специфичный для учебной деятельности (Фомина и др., 2020; Бондаренко и др., 2020; Вербицкая и др., 2017). Школьная вовлеченность представляет собой многомерный конструкт, отражающий активное, направленное и устойчивое участие школьников в учебной деятельности, школьных делах (Fredricks et al., 2004). В современных работах данный конструкт принято рассматривать как состоящий из четырех измерений школьной вовлеченности и безучастности (поведенческое, когнитивное, эмоциональное и социальное) (Wang et al., 2017; Fredricks et al., 2019; Зинченко, Первичко, 2016). В рамках психологии образования и возрастной психологии накоплены многочисленные данные о школьной вовлеченности как значимом предикторе академической успешности обучающихся (Lei et al., 2018; Estévez et al., 2021; Li et al., 2022). Более того, обнаруживается высокий интерес к изучению взаимной детерминации саморегуляции и школьной вовлеченности в различные периоды обучения (Salmela-Aro et al., 2021; Stefansson et al., 2018; Фомина и др., 2021, 2022).

В качестве внешнего ресурса предлагается рассмотреть особенности взаимодействия ученика с учителем в процессе обучения. Зарубежные исследователи придают ему большое значение (Froiland et al., 2019) из-за вклада в академическую успеваемость (Tao et al., 2022; Wu, Kang, 2023), рост школьной вовлеченности (Yang et al., 2021; Tao et al., 2022; Peng et al., 2022), благополучие и психологическое здоровье (Wang, 2023). Что особенно важно, обучающиеся с высокой воспринимаемой поддержкой обладают высокой академической устойчивостью и уверены в своих силах в плане преодолении учебных трудностей и стрессов, что способствует лучшим академическим результатам (Li et al., 2023; Ren et al., 2022). Само по себе качество преподавания может по-разному восприниматься учениками. Поэтому, более содержательным представляется оценивать особенности педагогического взаимодействия через его субъективную оценку обучающимися.

Все перечисленные ресурсы доказанно вносят положительный вклад в успеваемость (Morosanova et al., 2022; Robson et al., 2020), благополучие (Rodríguez et al., 2022; Morosanova et al., 2023) и снижают тревожность (Ren et al., 2022). Но до сих пор малоизученным остается вопрос взаимодействия этих ресурсов в детерминации успешности и благополучия, их взаимной иерархии и регуляции. Более того, результаты выполненных исследований воспринимаемой психологической поддержки учителя как предиктора школьной вовлеченности и благополучия обучающихся (Лункина и др., 2023) заставляют предположить, что связь академической успеваемости и качества преподавания, скорей всего, опосредована другими факторами, в числе которых можно рассмотреть осознанную саморегуляцию.

Важным трендом последних лет является «разворот» психологической науки от изучения общих закономерностей к исследованию их проявления на индивидуально-типологическом уровне (Потанина, Моросанова, 2023а). Дифференциально-типологический подход в современной психологии направлен на выявление профилей, понимаемых как

естественно возникающие сочетания теоретически связанных переменных на индивидуальном уровне (Magnusson, Stattin, 2006). Ценность его применения заключается в том, что он может содержательно дополнять исследования общих закономерностей, поскольку позволяет наиболее точно отразить проявления многомерных психологических феноменов, а также исследовать разнообразие этих проявлений (Потанина, Моросанова, 2023a). В исследованиях школьной вовлеченности этот подход начал особенно активно применяться в последнее десятилетие (Fredricks et al., 2019). Исследования, посвященные изучению индивидуально-типологических профилей вовлеченности, убедительно показывают, что обучающиеся, характеризующиеся высокой вовлеченностью, превосходят другие группы учеников по выраженности саморегуляции (Estévez et al., 2021; Dai et al., 2022). Обнаруживается и прогностическая ценность принадлежности к определенной типологической группе для дальнейших академических достижений (van Rooij et al., 2017), а также вклад саморегуляции в формирование профиля вовлеченности (Bae, De Busk-Lane, 2019). Существует также небольшое число работ, направленных на изучение стабильности и изменчивости различных профилей вовлеченности в процессе обучения в школе (Widlund et al., 2021). При этом, несмотря на повышенный интерес к исследованию индивидуально-типологических особенностей школьной вовлеченности, ранее не предпринималось попытки комплексного изучения индивидуально-типологических профилей школьной вовлеченности, а также их траекторий и ресурсной роли осознанной саморегуляции в их обеспечении.

Цель исследования: раскрыть метаресурсную роль осознанной саморегуляции в согласовании взаимодействия других некогнитивных ресурсов — школьной вовлеченности и субъективной оценки качества преподавания в детерминации академической успешности, снижении тревожности и поддержании субъективного благополучия.

Для этого будут рассмотрены и обобщены результаты нескольких эмпирических исследований, выполненных в методологии ресурсного подхода к анализу осознанной саморегуляции (Бондаренко и др., 2024; Потанина, Моросанова, 2023b; Потанина и др., 2023; Фомина и др., 2020, 2021, 2022, 2023, 2024a, 2024b). Особенностью исследований является использование дифференциально-типологического подхода к анализу осознанной саморегуляции в связи со сложной компонентной структурой школьной вовлеченности.

ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫБОРКИ И МЕТОДОВ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Выборка

В эмпирических исследованиях приняли участия в общей сложности 1056 обучающихся общеобразовательных школ с 5 по 11 класс (10–18 лет, M = 13,9 лет, 42,3% девушки) из трех регионов Российской Федерации (Москва, Московская область, Калужская область).

Методы

Оценка осознанной саморегуляции обучающихся производилась с помощью методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности ССУД-М» (Моросанова, Бондаренко, 2017), которая позволяет диагностировать как общий уровень развития осознанной саморегуляции (интегративный показатель), так и уровень развития отдельных регуляторных компетенций (планирование целей, моделирование значимых условий, программирование действий, оценивание результатов), а также регуляторно-личностных свойств (надежности, гибкости, инициативности, ответственности). В настоящем исследовании анализировался общий показатель.

Школьная вовлеченность оценивалась с помощью опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Фомина, Моросанова, 2020), позволяющего оценить как общий уровень вовлеченности, так и четыре ее проявления (поведенческая, когнитивная, эмоциональная, социальная).

Мотивационные ресурсы обучающихся в наших исследованиях оценивались при помощи методики Т.О. Гордеевой и коллег «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)» (Гордеева и др., 2017), позволяющей оценить выраженность внутренней (познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения) и внешней (мотивация уважения родителей, интроецированная мотивация, экстернальная мотивация, амотивация) мотивации школьников. Применялся также опросник А.Д. Андреевой и А.М. Прихожан в модификации И.Н. Бондаренко и коллег «Отношение к учению в средних и старших классах школы» (Андреева, Прихожан, 2006; модификация — Бондаренко и др., 2018) для изучения мотивационно-эмоционального отношения к учению. Методика в модифицированном варианте позволяет оценить следующие показатели: познавательная активность, мотивация достижения, тревожность, гнев, мотивация избегания неудачи, а также общий уровень отношения к учению.

При помощи русскоязычной адаптации опросника «Большая пятерка — детский вариант» С.Б. Малых и коллег (Малых и др., 2015) оценивалась выраженность личностных диспозиций обучающихся: экстраверсии, дружелюбности, нейротизма, добросовестности, открытости опыту.

Для диагностики субъективно оцениваемого школьниками качества преподавания использовался опросник Э. Ирвинга в адаптации М.В. Лункиной, Т.О. Гордеевой, Е.Г. Дирюгиной, Д.В. Пшеничнюк (Лункина и др., 2023). Методика позволяет

оценить три компонента качества преподавания — актуальное содержание обучения, инструментальную поддержку учителя и психологическую поддержку (поддержка самоэффективности, создание благоприятной атмосферы в классе).

Для оценки субъективного благополучия использовалась многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников (MSLSS) (Сычев и др., 2018), позволяющая оценить удовлетворенность школьников в разных жизненных сферах, в том числе в школе.

В качестве показателя успеваемости использовался средний балл по основным учебным предметам школьников за последний модуль обучения.

Осознанная саморегуляция как метаресурс школьной вовлеченности и академической успешности учащихся в период обучения в средней и старшей школе: дифференциально-типологический аспект

Дифференциально-типологические особенности школьной вовлеченности в 5–11 классах. В контексте дифференциально-типологического подхода было проведено масштабное исследование типологических особенностей школьной вовлеченности учащихся в период их обучения в средней и старшей школе (Потанина, Моросанова, 2023б; Потанина и др., 2023). В результате исследований выявлены и описаны четыре дифференциально-типологических профиля школьной вовлеченности обучающихся: с низкой и высокой выраженностью всех компонентов школьной вовлеченности и общего ее уровня (невовлеченные и высоко-вовлеченные, соответственно); и со средним общим уровнем вовлеченности, но различным уровнем когнитивного компонента (когнитивно-невовлеченные и когнитивно-вовлеченные). Проведен сравнительный анализ выделенных групп по выраженности личностных, регуляторных, мотивационных характеристик, а также академической успеваемости (Потанина, Моросанова, 2023b). Показано, что высоко-вовлеченные ученики отличаются высокими показателями саморегуляции, личностных диспозиций добросовестности и открытости опыту, внутренней мотивации и отношения к учению. Невовлеченные демонстрируют выраженные амотивацию, тревожность, нейротизм, а также низкую саморегуляцию. Для когнитивно-вовлеченных учащихся характерны более высокая выраженность регуляторных компонентов, добросовестности, открытости опыту, более позитивное отношение к учению и выраженность внутренней мотивации. Выявлено, что высоко-вовлеченные и когнитивно-вовлеченные ученики отличаются более высокой успеваемостью, чем невовлеченные и когнитивно-невовлеченные за счет более высокой саморегуляции, выраженности внутренней мотивации, высокой добросовестности и открытости новому опыту. Исследование воспроизводимости этих индивидуально-типологических профилей вовлеченности в разные периоды обучения (5–6, 7–8, 9–11 классы), показало стабильное воспроизведение двух из четырех профилей, а именно высоко-вовлеченного и невовлеченного, причем наблюдалась также стабильность долей учащихся с этих группах во всех исследованных периодах, что может свидетельствовать о диспозициональной природе вовлеченности (Потанина и др., 2023).

Регуляторные и личностные ресурсы успеваемости обучающихся средней и старшей школы с различными индивидуально-типологическими профилями школьной вовлеченности. Созданные модели регуляторных и личностных ресурсов успеваемости у обучающихся с различными профилями школьной вовлеченности (Фомина и др., 2023; Бондаренко и др., 2024) позволили прояснить ряд вопросов, связанных с метаресурсным характером осознанной саморегуляции. Во-первых, каким образом регуляторный ресурс распределяется на достижение нескольких целей; во-вторых, является ли школьная вовлеченность рядоположенным ресурсом успеваемости, наравне с саморегуляцией; в-третьих, какие существуют опосредствующие механизмы во взаимосвязях некогнитивных ресурсов и успеваемости; в-четвертых, существует ли специфика вклада различных компонентов вовлеченности в успеваемость обучающихся в группах учеников с разными профилями школьной вовлеченности. Дополним, что теоретическая модель некогнитивных предикторов успеваемости учитывала также аспект эмоционального состояния обучающихся — тревожность. Результат верификации модели подтвердил предположение о метаресурсной природе осознанной саморегуляции. Впервые показано, что именно осознанная саморегуляция, а не эмоциональная вовлеченность, как предполагалось ранее, значимо снижает уровень школьной тревожности, тем самым предотвращая негативное воздействие последней на успеваемость. В то же время саморегуляция опосредствует вклад личностных свойств, мотивации и школьной вовлеченности в достижение высоких учебных результатов.

Проверка модели на четырех индивидуально-типологических группах с различной вовлеченностью показала, что конструкт школьной вовлеченности, во-первых, не рядоположен с саморегуляцией, он ей подчинен, во-вторых, мы не можем говорить о его однородности. Так поведенческая вовлеченность медиирует взаимосвязи «личностные ресурсы — саморегуляция», «когнитивная вовлеченность — саморегуляция — мотивация достижения — успеваемость» (Бондаренко и др., 2024). Социальная и эмоциональная вовлеченности вносят вклад в успеваемость посредством усиления личностных свойств добросовестности, доброжелательности и открытости новому опыту.

Построенная модель позволила описать группу учеников с высокой успеваемостью и вовлеченностью. Высокий уровень успешности обеспечивается прямым вкладом саморегуляции в успеваемость и наличием связи «добросовестность — саморегуляция — успеваемость». Если эта связь «не работает» в зависимости от типологических особенностей, обучающиеся актуализируют те компоненты вовлеченности, которые помогают им компенсировать пока не получившие должного развития личностные, регуляторные, когнитивные или мотивационные ресурсы.

Особая роль принадлежит когнитивной вовлеченности. Именно она делит обучающихся на когнитивно-вовлеченных и когнитивно-невовлеченных. Вероятно, это связано со способностями и интересом к предмету. Показано, что наравне с мотивацией достижения, когнитивная вовлеченность вносит в успеваемость прямой вклад. Кроме того, впервые показано, что на когнитивную вовлеченность ложится не свойственная ей дополнительная нагрузка — снижение тревожности.

В группе с низкой вовлеченностью другой вид вовлеченности — поведенческая вовлеченность берет на себя роль «метаресурса», обеспечивающего достижение учебных целей.

Выявлено, что несмотря на то, что социальная и эмоциональная вовлеченности не вносят прямой вклад в успеваемость, их низкий уровень не позволяет ученикам достигать высокой успешности. Таким образом косвенно подтверждается роль позитивного взаимодействия между учителями и сверстниками в школьном контексте.

Важным для понимания взаимосвязи саморегуляции и вовлеченности явилось определение для каждой из исследуемых групп специфических регуляторных компетенций для достижения академической успеваемости. Для школьников со средним и высоким уровнем вовлеченности таким регуляторным ресурсом оказалось оценивание результата, для детей со сниженной вовлеченностью — моделирование, то есть способность быть гибким, учитывать меняющиеся условия деятельности. Среди личностных факторов значимым предиктором успеваемости для трех хорошо успевающих групп оказалась диспозиция открытости новому опыту (Фомина и др., 2023).

Индивидуально-типологические траектории школьной вовлеченности обучающихся в период обучения в средней школе. На основе анализа лонгитюдных данных с 6 по 9 класс были построены прогностические модели роли осознанной саморегуляции в детерминации индивидуально-типологических траекторий школьной вовлеченности обучающихся в разные периоды обучения в школе. С использованием современных методов анализа индивидуальных траекторий: анализа латентных профилей (Latent Profile Analysis — LPA) (Morin et al., 2016; Spurk et al., 2020) и анализа латентных траекторий (Latent Trajectory Analysis — LTA) (Nylund-Gibson et al., 2022) на лонгитюдных данных была подтверждена воспроизводимость двух типов профилей вовлеченности (с низкой и высокой выраженностью всех ее компонентов) на протяжении обучения в средней школе (6–9 класс). При помощи анализа латентных траекторий была проанализирована динамика индивидуально-типологических траекторий школьной вовлеченности с 6 по 9 класс (N = 80). Было обнаружено, что большинство учеников (60%) сохраняют свой первоначальный уровень вовлеченности, причем вероятность повышения вовлеченности очень мала, в то время как вероятность ее снижения довольно велика. Наиболее распространенная траектория изменения вовлеченности включает ее снижение после 6-го класса, что соответствует общим тенденциям снижения школьной вовлеченности в подростковом возрасте (Бондаренко и др., 2022). Это снижение, в основном, обусловлено уменьшением ее когнитивной составляющей, а также снижением познавательной активности и некоторых регуляторно-личностных качеств, таких как надежность и ответственность.

Были проанализированы личностные и регуляторные ресурсы, обеспечивающие формирование у обучающихся профиля вовлеченности, а также оценен их прогностический эффект в отношении вовлеченности на более поздних точках лонгитюда. Обнаружено, что ресурсом формирования профиля с высокой выраженностью вовлеченности в 6 классе являются экстраверсия и познавательная мотивация; в 7 классе при сохранении их ресурсной роли, обнаруживается также вклад открытости новому опыту. В 8 классе ресурсом формирования такого профиля являются развитая осознанная саморегуляция, позитивное отношение к учению, а также экстраверсия и открытость новому опыту; в 9 классе — общий уровень отношения к учению, осознанная саморегуляция и познавательная мотивация. Выявлена прогностическая роль осознанной саморегуляции в формировании гармоничного профиля с высокой вовлеченностью при переходе из 7 в 8 класс, и из 8 в 9 класс. Обнаружено, что на всем протяжении обучения в средней школе, формирование такого профиля обеспечивается экстраверсией и познавательной мотивацией.

Таким образом, проведенные исследования подтвердили метаресурсную роль осознанной саморегуляции в поддержании высокого уровня вовлеченности, и, как следствие, высокой успеваемости на разных этапах обучения в средней и старшей школе на индивидуально-типологическом уровне. Показано, что для достижения не только высоких, но и стабильных результатов требуется прямой вклад саморегуляции в успеваемость и ее включенность во взаимосвязи с добросовестностью, мотивацией достижения, когнитивной вовлеченностью и познавательной активностью. Кроме того, впервые показано, что конструкт школьной вовлеченности не является однородным и обнаруживает специфику в проявлениях различных его компонентов в зависимости от индивидуально-типологических особенностей обучающихся.

Осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность, качество преподавания как ресурсы субъективного благополучия и успеваемости обучающихся

В средней и старшей школе закладывается способность поддержания субъективного благополучия как основание баланса труда и отдыха во взрослом периоде жизни. Соответственно, мы предположили, что ресурс саморегуляции должен расходоваться и на эту жизненно важную цель. В этой связи были проведены эмпирические исследования (Фомина и др., 2024b), касающиеся двух направлений: взаимосвязи субъективного благополучия обучающихся с их школьной вовлеченностью и саморегуляцией, а также особенностей связи осознанной саморегуляции, субъективно оцениваемого учащимися качества преподавания, школьной вовлеченности с субъективным благополучием и успеваемостью обучающихся. В рамках первого исследования на выборке 718 обучающихся 5–8-х классов общеобразовательных школ (52% — девочки; $M_{возраст}$ = 12,54 года, SD = 1,16) было установлено, что уровень развития осознанной саморегуляции

и уровень школьной вовлеченности существенно влияют на поддержание субъективного благополучия учащихся в образовательной среде. В частности, полученные данные показали, что общий уровень развития саморегуляции и отдельные регуляторные ее компетенции (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов) выступают посредниками во влиянии вовлеченности на школьное субъективное благополучие. Эти результаты расширяют понимание факторов, определяющих субъективное благополучие учащихся, и подтверждают ранее выдвинутую идею о том, что осознанная саморегуляция как метаресурс не только способствует успешной адаптации к различным жизненным ситуациям, но и усиливает воздействие других психологических ресурсов.

В рамках второго исследования на выборке 559 учеников 6–8 классов (53% — девочки, $M_{возраст}$ = 12,96 года, SD = 0,91) было установлено, что воспринимаемая учениками психологическая поддержка учителя оказывает значительное влияние на их успеваемость и психологическое благополучие, но этот эффект является непрямым. Промежуточной переменной здесь выступает школьная вовлеченность. Кроме того, осознанная саморегуляция учеников опосредует влияние поддержки учителя на их вовлеченность. Установлено, что наиболее сильным предиктором как успеваемости, так и благополучия обучающихся подросткового возраста выступает школьная вовлеченность. Из всех индикаторов качества преподавания воспринимаемая психологическая поддержка оказалась предиктором субъективного благополучия, но не успеваемости. Сравнение вкладов в благополучие обучающихся саморегуляции и психологической поддержки показало, что для саморегуляции величина вклада больше. Кроме того, обнаружено, что для детей в старших классах характерна более низкая успеваемость, и показатель успеваемости в меньшей степени зависит от поддержки учителя. Таким образом, впервые удалось показать, что ключевое значение имеет не просто общая поддержка учителя, а его помощь ученикам в развитии стратегий саморегуляции (постановки учебных целей, отслеживания прогресса, коррекции ошибок и т.д.), что в конечном счете ведет к повышению вовлеченности, улучшению академической успеваемости и достижению благополучия.

Таким образом, в рамках данной линии исследований подтверждена метаресурсная роль осознанной саморегуляции не только в контексте поддержания высокой успеваемости и вовлеченности учеников, но и обеспечения более широких жизненных результатов, в частности — субъективного благополучия обучающихся. Установлено опосредствующее влияние саморегуляции на взаимосвязь школьной вовлеченности и субъективного благополучия. Показана роль саморегуляции и школьной вовлеченности в медиации влияния качества преподавания, в частности, воспринимаемой психологической поддержки учителя, на субъективное благополучие обучающихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная работа посвящена обобщению результатов эмпирических исследований, выполненных в контексте фундаментальной проблемы исследования дифференциально-психологических основ осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности как ресурсов академической успеваемости в различные периоды обучения в средней и старшей школе.

В рамках проведенного цикла работ впервые была применена методология дифференциально-типологического подхода к анализу осознанной саморегуляции в связи со специфическими особенностями компонентов вовлеченности в многофакторной системе психологических ресурсов академической успешности обучающихся. Впервые были выявлены и описаны дифференциально-типологические профили школьной вовлеченности обучающихся, описаны их психологические особенности, а также проанализирована их динамика и прогностическая роль осознанной саморегуляции в их формировании. Выделены две группы учащихся с разными типами школьных профилей вовлеченности, стабильно воспроизводящимися на протяжении всего обучения в средней и старшей школе: одна группа характеризуется низким уровнем проявления всех компонентов вовлеченности, другая — высоким. Показано, что осознанная саморегуляция играет важную прогностическую и ресурсную роль в формировании сбалансированных профилей вовлеченности с высокими показателями по всем компонентам школьной вовлеченности в критически важные периоды обучения в средней школе (например, переходы между 7-м и 8-м классами, а также между 8-м и 9-м классами). Также выявлены личностно-мотивационные ресурсы, способствующие поддержанию высокого уровня вовлеченности на протяжении всей учебы в средней школе, такие как экстраверсия и познавательная мотивация.

Теоретическая структурная модель некогнитивных предикторов академической успеваемости и тревожности протестирована в типологических группах с разным уровнем вовлеченности. Показано, что для достижения не только высоких, но и стабильных результатов требуется прямой вклад саморегуляции в успеваемость и ее включенность во взаимосвязи с добросовестностью, мотивацией достижения, когнитивной вовлеченностью и познавательной активностью. Получены новые данные о месте и роли школьной вовлеченности в детерминации успеваемости и тревожности обучающихся. Впервые показано, что конструкт школьной вовлеченности не является однородным: каждый ее компонент усиливает те связи, которые в соответствующей типологической группе находятся в стадии становления. При этом, в отличие от поведенческой и когнитивной вовлеченности, социальная и эмоциональная вовлеченность не детерминируют непосредственно успеваемость, но усиливают личностные свойства добросовестности, доброжелательности и открытости опыту.

Получены новые результаты, раскрывающие особенности взаимосвязи субъективного благополучия учащихся средней школы с осознанной саморегуляцией и школьной вовлеченностью. Установлено, что уровень развития осознанной саморегуляции и уровень школьной вовлеченности существенно влияют на поддержание субъективного благополучия учащихся в образовательной среде. Новые данные показывают, что общий уровень развития саморегуляции и отдельные регуляторные ее компетенции (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов) выступают

посредниками во влиянии вовлеченности на школьное субъективное благополучие. Эти результаты расширяют понимание факторов, определяющих субъективное благополучие учащихся, и подтверждают ранее выдвинутую идею о том, что осознанная саморегуляция как метаресурс не только способствует успешной адаптации к различным жизненным ситуациям, но и усиливает воздействие других психологических ресурсов.

В результате проведенных исследований впервые раскрыты психолого-педагогические механизмы поддержания школьной вовлеченности учеников. Установлено, что воспринимаемая учениками психологическая поддержка учителя оказывает значительное влияние на их успеваемость и психологическое благополучие через школьную вовлеченность. Осознанная саморегуляция при этом играет важную роль в обеспечении связи «воспринимаемая поддержка — школьная вовлеченность». Таким образом, впервые удалось показать, что ключевое значение имеет не просто общая поддержка учителя, а его помощь ученикам в развитии стратегий саморегуляции (постановки учебных целей, отслеживания прогресса, коррекции ошибок и т.д.), что в конечном счете ведет к повышению вовлеченности, улучшению академической успеваемости и достижению благополучия.

Ключевой вывод, сделанный на основе моделей регуляторных и личностных ресурсов успеваемости у учащихся с различными профилями школьной вовлеченности, заключается в обосновании ресурсной роли осознанной саморегуляции в обеспечении успеваемости, снижении тревожности и опосредовании влияния личностных черт, мотивации и школьной вовлеченности на успехи в обучении.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

Практическая ценность полученных результатов обусловлена разработкой на их основе рекомендаций для психологов и педагогов по оптимизации школьной успеваемости обучающихся с учетом индивидуально-типологических особенностей школьной вовлеченности, осознанной саморегуляции, личностных свойств и академической мотивации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Андреева, А.Д., Прихожан, А.М. (2006). Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы. *Психологическая диагностика,* (1), 33–38.

Бондаренко, И.Н., Ишмуратова, Ю.А., Цыганов, И.Ю. (2020). Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков. *Современная зарубежная психология*, *9*(4), 77–88. https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090407

Бондаренко, И.Н., Фомина, Т.Г., Моросанова, В.И. (2024). Регуляторные и личностные ресурсы успеваемости обучающихся с различными профилями школьной вовлеченности. *Экспериментальная психология, 17*(2), 98–112. https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170206

Бондаренко, И.Н., Цыганов, И.Ю., Моросанова, В.И. (2018). Факторная структура опросника «Отношение к учению в средних и старших классах школы». В кн.: Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Под ред. Е.И. Горбачевой, Е.Ю. Савина, К.В. Кабанова, О.Н. Бакуровой. (С. 3–9.). Калуга: Изд-во АКФ «Политоп».

Бондаренко, И.Н., Цыганов, И.Ю., Моросанова, В.И. (2022). Роль осознанной саморегуляции в динамике познавательной активности и когнитивной вовлеченности учащихся в период перехода из основной в старшую школу: лонгитюдное исследование. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (4), 200–223. https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.09

Вербицкая, Л.А., Зинченко, Ю.П., Малых, С.Б., Тихомирова, Т.Н. (2017). Когнитивные основы успешности обучения русскому языку: кросскультурное исследование. *Вопросы психологии,* (1), 26–40.

Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Гижицкий, В.В., Гавриченкова, Т.К. (2017). Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников. *Психологическая наука и образование*, *22*(2), 65–74.

Зинченко, Ю.П., Первичко, Е.И. (2016). Клинико-психологическое исследование регуляции эмоций: культурно-деятельностный подход. *Вопросы психологии*, (3), 41–57.

Лункина, М.В., Гордеева, Т.О., Дирюгина, Е.Г., Пшеничнюк, Д.В. (2023). Качество преподавания как предиктор учебной вовлеченности, благополучия и успеваемости школьников. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, *20*(3), 628–649. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-628-649

Малых, С.Б., Тихомирова, Т.Н., Васин, Г.М. (2015). Адаптация русскоязычной версии опросника «Большая пятерка — детский вариант». *Теоретическая и экспериментальная психология*, *8*(4), 6–12.

Моросанова, В.И. (2021). Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (1), 4–37. https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01

Моросанова, В.И. (2022). Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям. *Теоретическая и экспериментальная психология*, *15*(3), 57–82. https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-57-82

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.

Потанина, А.М., Моросанова, В.И. (2023b) Дифференциальные аспекты регуляторных и личностных ресурсов успеваемости учащихся с различными профилями школьной вовлеченности. *Теоретическая и экспериментальная психология, 16*(4), 218–239. https://doi.org/10.11621/TEP-23-37

Потанина, А.М., Моросанова, В.И. (2023а). Психологические ресурсы успеваемости подростков: дифференциальные аспекты. *Психолого-педагогические исследования*, *15*(3), 6–22. https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150301

Потанина, А.М., Цыганов, И.Ю., Моросанова, В.И. (2023). Типологические особенности ресурсов успеваемости обучающихся в зависимости от профиля школьной вовлеченности в разные периоды обучения. *Национальный психологический журнал, 18*(4), 188–205. https://doi.org/10.11621/npj.2023.0416

Сычев, О.А., Гордеева, Т.О., Лункина, М.В., Осин, Е.Н., Сиднева, А.Н. (2018). Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников. *Психологическая наука и образование*, *23*(6), 5–15. https://doi.org/10.17759/pse.2018230601

Фомина, Т.Г., Бондаренко, И.Н., Моросанова, В.И. (2023). Осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность и академическая успешность подростков: дифференциально-психологический аспект. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, *20*(3), 560–577. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-560-577

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. Серия: Психология и педагогика*, *17*(3), 390–411. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411

Фомина, Т.Г., Потанина, А.М., Моросанова, В.И. (2022). Медиаторные эффекты саморегуляции во взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успешности учащихся разного возраста. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, *19*(4), 835–846. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-835-846

Фомина, Т.Г., Филиппова, Е.В., Бурмистрова-Савенкова, А.В., Моросанова, В.И. (2024а). Стресс в образовательной среде и его влияние на академическую успешность и психологическое благополучие обучающихся. *Национальный психологический журнал, 19*(4), 148–160. https://doi.org/10.11621/npj.2024.0410

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

Фомина, Т.Г., Филиппова, Е.В., Моросанова, В.И. (2024b). Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность как ресурсы субъективного благополучия обучающихся. *Психолого-педагогические исследования*, *16*(3), 156–173. https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160310

Bae, C.L., DeBusk-Lane, M. (2019). Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science. *Learning and Individual Differences*, *74*, 101753. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608019300810?via%3Dihub (дата обращения: 06.11.2025).

Dai, W., Li, Z., Jia, N. (2022). Self-regulated learning, online mathematics learning engagement, and perceived academic control among Chinese junior high school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis and mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1042843. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1042843/full (дата обращения: 06.11.2025).

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. URL: https://www.mdpi.com/2071-1050/13/6/3011 (дата обращения: 06.11.2025).

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. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Fredricks, J.A., Ye, F., Wang, M.T., Brauer, S. (2019). Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike. In: J.A. Fredricks, A.L. Reschly, S.L. Christenson, (eds.). Handbook of student engagement interventions. (pp. 31–43). New York: Academic Press.

Froiland, J.M., Worrell, F.C., Oh, H. (2019). Teacher–student relationships, psychological need satisfaction, and happiness among diverse students. *Psychology in the Schools*, *56*(5), 856–870. https://doi.org/10.1002/pits.22245

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

Li, L., Valiente, C., Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Johns, S.K. et al. (2022). Longitudinal relations between behavioral engagement and academic achievement: The moderating roles of socio-economic status and early achievement. *Journal of School Psychology*, *94*, 15–27. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.08.001

Li, X., Duan, S., Liu, H. (2023). Unveiling the predictive effect of students' perceived EFL teacher support on academic achievement: The mediating role of academic buoyancy. *Sustainability*, *15*(13), 10205. URL: https://www.mdpi.com/2071-1050/15/13/10205 (дата обращения: 06.11.2025).

Linden, B., Stuart, H. (2020). Post-secondary stress and mental well-being: A scoping review of the academic literature. *Canadian Journal of Community Mental Health*, *39*(1), 1–32. https://doi.org/10.7870/cjcmh-2020-002

Magnusson, D., Stattin, H. (2006). The person in context: a holistic-interactionistic approach. In: W. Damon, R.M. Lerner, (eds.). Handbook of child psychology. (pp. 400–465). New York: John Wiley & Sons Publ.

Morin, A.J., Meyer, J.P., Creusier, J., Biétry, F. (2016). Multiple-group analysis of similarity in latent profile solutions. *Organizational Research Methods*, *19*(2), 231–254. https://doi.org/10.1177/1094428115621148

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2022). Conscious self-regulation, motivational factors, and personality traits as predictors of students' academic performance: a linear empirical model. *Psychology in Russia: State of the Art*, *15*(4), 170–187. https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2023). Conscious self-regulation as a Meta-resource of academic achievement and psychological well-being of young adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, *16*(3), 168–188. https://doi.org/10.11621/pir.2023.0312

Nylund-Gibson, K., Garber, A.C., Carter, D.B., Chan, M., Arch, D.A. et al. (2023). Ten frequently asked questions about latent transition analysis. *Psychological Methods*, *28*(2), 284–300. https://doi.org/10.1037/met0000486

Peng, X., Sun, X., He, Z. (2022). Influence mechanism of teacher support and parent support on the academic achievement of secondary vocational students. *Frontiers in Psychology*, *13*, 863740. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.863740/full (дата обращения: 06.11.2025).

Ren, X., Jing, B., Li, H., Wu, C. (2022). The impact of perceived teacher support on Chinese junior high school students' academic self-efficacy: The mediating roles of achievement goals and academic emotions. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1028722. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1028722/full (дата обращения: 06.11.2025).

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

Rodríguez, S., González-Suárez, R., Vieites, T., Piñeiro, I., Díaz-Freire, F.M. (2022). Self-regulation and students well-being: A systematic review 2010–2020. *Sustainability*, *14*(4), 2346. URL: https://www.mdpi.com/2071-1050/14/4/2346 (дата обращения: 06.11.2025).

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

Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D., Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and "how to" guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, *120*, 103445. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879120300701?via%3Dihub (дата обращения: 06.11.2025).

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*, 23–33. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005

Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, *42*(4), 401–420. https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168

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

Wang, M.T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., Linn, J.S. (2017). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school. *European Journal of Psychological Assessment*, *35*(4), 592–606. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431

Wang, T. (2023). Teachers as the agent of change for student mental health: the role of teacher care and teacher support in Chinese students' well-being. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1283515. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1283515/full (дата обращения: 06.11.2025).

Widlund, A., Tuominen, H., Korhonen, J. (2021). Development of school engagement and burnout across lower and upper secondary education: Trajectory profiles and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, *66*, 101997. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X21000564?via%3Dihub (дата обращения: 06.11.2025).

Wu, Y., Kang, X. (2023). Perceived teacher support and EFL achievement: The mediating roles of academic enjoyment and self-concept. *International Journal of Linguistics and Translation Studies*, *4*(2), 38–53. https://doi.org/10.36892/ijlts.v4i2.320

Yang, Y., Li, G., Su, Z., Yuan, Y. (2021). Teacher's emotional support and math performance: The chain mediating effect of academic self-efficacy and math behavioral engagement. *Frontiers in Psychology*, *12*, 651608. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.651608/full (дата обращения: 06.11.2025).

REFERENCES

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

Bae, C.L., DeBusk-Lane, M. (2019). Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science. *Learning and Individual Differences*, *74*, 101753. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608019300810?via%3Dihub (accessed: 06.11.2025).

Bondarenko I.N., Fomina T.G., Morosanova V.I. (2024). Regulatory and Personal Academic Performance Resources of Students with Different School Engagement Profiles. *Experimental Psychology, 17*(2), 98–112. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170206

Bondarenko, I.N., Ishmuratova, Y.A., Tsyganov, I.Y. (2020). Problems of the relationship be-tween school involvement and academic achievements in modern teenagers. *Journal of Modern Foreign Psychology*, *9*(4), 77–88. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090407

Bondarenko, I.N., Tsyganov, I.Yu., Morosanova, V.I. (2018). Factor structure of the "Attitude to learning in middle and high school" questionnaire. In: E.I. Gorbacheva, E.Yu. Savin, K.V. Kabanov, O.N. Bakurova, (eds.). Personality, intelligence and metacognitions: theoretical approaches and educational practices. (pp. 3–9). Kaluga: ACF Politop Publ. (In Russ.)

Bondarenko, I.N., Tsyganov, I.Yu., Morosanova, V.I. (2022). The Role of Conscious Self-Regulation in the Dynamics of Cognitive Activity and Cognitive Engagement of Students during the Transition from Secondary to High School: A Longitudinal Study. *Lomonosov Psychology Journal*, (4), 200–224. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.09

Dai, W., Li, Z., Jia, N. (2022). Self-regulated learning, online mathematics learning engagement, and perceived academic control among Chinese junior high school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis and mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1042843. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1042843/full (accessed: 06.11.2025).

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. URL: https://www.mdpi.com/2071-1050/13/6/3011 (accessed: 06.11.2025).

Fomina T.G., Morosanova V.I. (2020). Russian adaptation and validation of the "Multidimensional School Engagement Scale". *Lomonosov Psychology Journal*, (3), 194–213. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09

Fomina, T.G., Bondarenko, I.N., Morosanova, V.I. (2023). Conscious self-regulation, school engagement and academic performance in adolescents: Differential psychological aspect. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics, 20*(3), 560–577. (In Russ.). http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-560-577

Fomina, T.G., Filippova, E.V., Burmistrova-Savenkova, A.V., Morosanova, V.I. (2024a). Stress in the Educational Environment and its Impact on Academic Success and Psychological Wellbeing of Students. *National Psychological Journal*, (4), 148–160. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/npj.2024.0410

Fomina, T.G., Filippova, E.V., Morosanova, V.I. (2021). Longitudinal study of the relationship between conscious self-regulation, school engagement and student academic achievement. *Psychological Science and Education*, *26*(5), 30–42. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.2021260503

Fomina, T.G., Filippova, E.V., Morosanova, V.I. (2024b). Conscious Self-regulation and School Engagement as Resources for Students' Subjective Well-being. *Psychological-Educational Studies, 16*(3), 156–173. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160310

Fomina, T.G., Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2020). The Relationship Between School Engagement and Conscious Self-regulation of Learning Activity: The Current State of the Problem and Research Perspectives in Russia and Abroad. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 390–411. (In Russ.). https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411

Fomina, T.G., Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2021). Mediation Effects of Self-Regulation in the Relationship between School Engagement and Academic Success of Students of Different Ages. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, *19*(4), 835–846. (In Russ.). https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-835-846

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. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Fredricks, J.A., Ye, F., Wang, M.T., Brauer, S. (2019). Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike. In: J.A. Fredricks, A.L. Reschly, S.L. Christenson, (eds.). Handbook of student engagement interventions. (pp. 31–43). New York: Academic Press.

Froiland, J.M., Worrell, F.C., Oh, H. (2019). Teacher–student relationships, psychological need satisfaction, and happiness among diverse students. *Psychology in the Schools*, *56*(5), 856–870. https://doi.org/10.1002/pits.22245

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Gizhickii, V.V., Gavrichenkova, T.K. (2017). Intrinsic and extrinsic academic motivation scale for schoolchildren. *Psychological Science and Education*, *22*(2), 65–74. (In Russ.)

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

Li, L., Valiente, C., Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Johns, S.K. et al. (2022). Longitudinal relations between behavioral engagement and academic achievement: The moderating roles of socio-economic status and early achievement. *Journal of School Psychology*, *94*, 15–27. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.08.001

Li, X., Duan, S., Liu, H. (2023). Unveiling the predictive effect of students' perceived EFL teacher support on academic achievement: The mediating role of academic buoyancy. *Sustainability*, *15*(13), 10205. URL: https://www.mdpi.com/2071-1050/15/13/10205 (accessed: 06.11.2025).

Linden, B., Stuart, H. (2020). Post-secondary stress and mental well-being: A scoping review of the academic literature. *Canadian Journal of Community Mental Health*, *39*(1), 1–32. https://doi.org/10.7870/cjcmh-2020-002

Lunkina, M.V., Gordeeva, T.O., Diryugina, E.G., Pshenichnyuk, D.V. (2023). Teaching Quality as Predictor of Student Engagement, Well-Being and Performance. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics, 20*(3), 628–649. (In Russ.). https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-628-649

Magnusson, D., Stattin, H. (2006). The person in context: a holistic-interactionistic approach. In: W. Damon, R.M. Lerner, (eds.). Handbook of child psychology. (pp. 400–465). New York: John Wiley & Sons Publ.

Malykh, S.B., Tikhomirova, T.N., Vasin, G.M. (2015). Adaptation of the Russian version of the "Big Five Questionnaire — Children (BFQ-C)". *Theoretical and Experimental Psychology*, *8*(4), 6–12. (In Russ.)

Morin, A.J., Meyer, J.P., Creusier, J., Biétry, F. (2016). Multiple-group analysis of similarity in latent profile solutions. *Organizational Research Methods*, *19*(2), 231–254. https://doi.org/10.1177/1094428115621148

Morosanova, V.I. (2021). Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving the problems of human activity. *Lomonosov Psychology Journal,* (1), 3–37. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01

Morosanova, V.I. (2022). Psychology of conscious self-regulation: from origins to modern research. *Theoretical and Experimental Psychology*, *15*(3), 57–82. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-57-82

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2017). Diagnostics of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the SPLAQ-M questionnaire. *Theoretical and Experimental Psychology*, *10*(2), 27–37. (In Russ.)

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2022). Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia: State of the Art*, *15*(4), 170–187. https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2022). Conscious self-regulation, motivational factors, and personality traits as predictors of students' academic performance: a linear empirical model. *Psychology in Russia: State of the Art*, *15*(4), 170–187. https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2023). Conscious self-regulation as a Meta-resource of academic achievement and psychological well-being of young adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art, 16*(3), 168–188. https://doi.org/10.11621/pir.2023.0312

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2023). Conscious self-regulation as a Meta-resource of academic achievement and psychological well-being of young adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, *16*(3), 168–188. https://doi.org/10.11621/pir.2023.0312

Nylund-Gibson, K., Garber, A.C., Carter, D.B., Chan, M., Arch, D.A. et al. (2023). Ten frequently asked questions about latent transition analysis. *Psychological Methods*, *28*(2), 284–300. https://doi.org/10.1037/met0000486

Peng, X., Sun, X., He, Z. (2022). Influence mechanism of teacher support and parent support on the academic achievement of secondary vocational students. *Frontiers in Psychology*, *13*, 863740. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.863740/full (accessed: 06.11.2025).

Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2023b). Differential aspects of regulatory and personality resources of students with different profiles of school engagement. *Theoretical and Experimental Psychology, 16*(4), 218–239. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/TEP-23-37

Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2023a). Psychological Resources of Adolescents' Achievement: Differential Aspects. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* = Psychological-Educational Studies, *15*(3), 6–22. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150301

Potanina, A.M., Tsyganov, I.Yu., Morosanova, V.I. (2023). Typological Features of Academic Achievement Resources in Relation to Different School Engagement Profiles during Different Periods of Education. *National Psychological Journal*, *18*(4), 188–205. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/npj.2023.0416

Ren, X., Jing, B., Li, H., Wu, C. (2022). The impact of perceived teacher support on Chinese junior high school students' academic self-efficacy: The mediating roles of achievement goals and academic emotions. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1028722. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1028722/full (accessed: 06.11.2025).

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

Rodríguez, S., González-Suárez, R., Vieites, T., Piñeiro, I., Díaz-Freire, F.M. (2022). Self-regulation and students well-being: A systematic review 2010–2020. *Sustainability*, *14*(4), 2346. URL: https://www.mdpi.com/2071-1050/14/4/2346 (accessed: 06.11.2025).

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

Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D., Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and "how to" guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, *120*, 103445. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879120300701?via%3Dihub (accessed: 06.11.2025).

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*, 23–33. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005

Sychev, O.A., Gordeeva, T.O., Lunkina, M.V., Osin, E.N., Sidneva, A.N. (2018). Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Psychological Science and Education*, *23*(6), 5–15. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.2018230601

Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, *42*(4), 401–420. https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168

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

Verbitskaya, L.A., Zinchenko, Yu.P., Malykh, S.B., Tikhomirova, T.N. (2017). Cognitive foundations of success in learning the Russian language: a cross-cultural study. *Voprosy Psikhologii*, (1), 26–40. (In Russ.)

Wang, M.T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., Linn, J.S. (2017). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in scho*poccu*ol. *European Journal of Psychological Assessment*, *35*(4), 592–606. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431

Wang, T. (2023). Teachers as the agent of change for student mental health: the role of teacher care and teacher support in Chinese students' well-being. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1283515. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1283515/full (accessed: 06.11.2025).

Widlund, A., Tuominen, H., Korhonen, J. (2021). Development of school engagement and burnout across lower and upper secondary education: Trajectory profiles and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, *66*, 101997. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X21000564?via%3Dihub (accessed: 06.11.2025).

Wu, Y., Kang, X. (2023). Perceived teacher support and EFL achievement: The mediating roles of academic enjoyment and self-concept. *International Journal of Linguistics and Translation Studies*, *4*(2), 38–53. https://doi.org/10.36892/ijlts.v4i2.320

Yang, Y., Li, G., Su, Z., Yuan, Y. (2021). Teacher's emotional support and math performance: The chain mediating effect of academic self-efficacy and math behavioral engagement. *Frontiers in Psychology*, *12*, 651608. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.651608/full (accessed: 06.11.2025).

Zinchenko, Yu.P., Pervichko, E.I. (2016). Clinical and psychological study of emotion regulation: a cultural-activity approach. *Voprosy Psikhologii*, (3), 41–57. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS

Варвара Ильинична Моросанова

Член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, morosanova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7694-1945

Varvara I. Morosanova

Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychol.), Head of the Laboratory of Psychology of Self-Regulation, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, morosanova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7694-1945

Татьяна Геннадьевна Фомина

Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, tanafomina@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5097-4733

Tatiana G. Fomina

Cand. Sci. (Psychol.), Leading Researcher, Laboratory of Psychology of Self-Regulation, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, tanafomina@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5097-4733

Ирина Николаевна Бондаренко

Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, pondi@inbox.ru, https://orcid.org/0000-0001-5539-1027

Irina N. Bondarenko

Cand. Sci. (Psychol.), Leading Researcher, Laboratory of Psychology of Self-Regulation, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, pondi@inbox.ru, https://orcid.org/0000-0001-5539-1027

Анна Михайловна Потанина

Научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, a.m.potan@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-4358-6948

Anna M. Potanina

Research Fellow, Laboratory of Psychology of Self-Regulation, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, a.m.potan@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-4358-6948

Поступила 05.04.2025. Получена после доработки 24.09.2025. Принята в печать 02.12.2025.

Received 05.04.2025. Revised 24.09.2025. Accepted 02.12.2025.