

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0416>

УДК 159.9.075, 159.922.8

## Типологические особенности ресурсов успеваемости обучающихся в зависимости от профиля школьной вовлеченности в разные периоды обучения

А.М. Потанина, И.Ю. Цыганов✉, В.И. Моросанова

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

✉ i4321@mail.ru

**Резюме**

**Актуальность.** Работа выполнена в контексте индивидуально-типологического подхода к анализу психологических характеристик, обеспечивающих успеваемость обучающихся. Несмотря на большой объем данных относительно влияния школьной вовлеченности на академическую успешность, обнаруживается недостаток знаний о возрастной специфике ее типологических особенностей и их связи с психологическими ресурсами успеваемости.

**Цель.** Выявить индивидуально-типологическую специфику ресурсов успеваемости в зависимости от профиля школьной вовлеченности в различные периоды обучения в средней и старшей школе.

**Выборка.** В исследовании приняли участие 1056 обучающихся 5–11 классов школ г. Москвы и Калуги (10–18 лет, ср. возраст — 13,9 лет, 42,3% девушки).

**Методы.** Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М 52)» (2017); «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Фомина, Моросанова, 2020); «Большая пятерка — детский вариант» (Малых и др., 2015); опросник «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)» (Гордеева и др., 2017); опросник «Отношение к учению в средних и старших классах школы» (ОУУ) (модификация методики Андреевой, Прихожан, 2006; Бондаренко, Цыганов, Моросанова, 2018). В качестве показателя академической успеваемости использован средний балл по основным школьным предметам.

**Результаты.** Выявлены профили «высоко-вовлеченной» и «невовлеченной» групп обучающихся, воспроизводящиеся во всех периодах обучения в средней и старшей школе. Высоко-вовлеченные обучающиеся вне зависимости от периода обучения отличаются большей развитостью осознанной саморегуляции, позитивным мотивационно-эмоциональным отношением к учению, мотивацией достижения, выраженной экстраверсией, добросовестностью и открытостью опыту. Обнаружено, что в 5–6 классах успеваемость обеих групп обеспечивается саморегуляцией и личностными особенностями; в 7–8 классах ресурсом успеваемости также становится отношение к учению; в 9–11 классах успеваемость учащихся начинает поддерживаться академической мотивацией. Успеваемость высоко-вовлеченных учеников во все периоды обучения обеспечивается общим уровнем осознанной саморегуляции. В группах невовлеченных обучающихся обнаруживается вклад различных регуляторных компонентов в успеваемость.

**Выводы.** Получены данные о возрастной специфике типологических аспектов регуляторных и личностных ресурсов успеваемости обучающихся с разными профилями школьной вовлеченности. Дальнейшие исследования могут быть направлены на анализ изменения индивидуальных траекторий вовлеченности обучающихся на лонгитюдных данных, а также выявление факторов, влияющих на эти траектории.

**Ключевые слова:** индивидуально-типологические профили, осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность, академическая мотивация, личностные диспозиции, академическая успеваемость.

**Финансирование.** Работа выполнена при финансовой поддержке РНФ (проект № 20–18–00470, по теме «Саморегуляция и школьная вовлеченность как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование»).

*Для цитирования:* Потанина А.М., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Типологические особенности ресурсов успеваемости обучающихся в зависимости от профиля школьной вовлеченности в разные периоды обучения // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 4. С. 188–205. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0416>

## EDUCATIONAL PSYCHOLOGY


Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0416>

# Typological Features of Academic Achievement Resources in Relation to Different School Engagement Profiles during Different Periods of Education

Anna M. Potanina, Igor Yu. Tsyganov , Varvara I. Morosanova

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Researches, Moscow, Russian Federation

 i4321@mail.ru

### Abstract

**Background.** Presented work was carried out in the context of an individual typological approach to the analysis of psychological characteristics that ensure students' academic achievement. Despite the large amount of data regarding the influence of school engagement on academic success, there is a lack of knowledge about the age specificity of its typological features and their connection with the psychological resources of academic performance.

**Objectives.** The study aimed to identify individual typological specificity of academic achievement resources depending on the profile of school engagement in different periods of study at middle and high school.

**Methods.** V.I. Morosanova's "The Self-Regulation Profile of Learning Activity Questionnaire (SRPLAQ)"; "A Multidimensional School Engagement Scale" (Wang et al., 2019; Russian adaptation by Fomina, Morosanova, 2020); Russian version of Big Five Questionnaire — Children version (BFQ-C) (Malykh et al., 2015); "Academic Motivation Scale — School (AMS-S)" questionnaire (Gordeeva et al., 2017); "Attitude towards learning in middle and high school" questionnaire (Bondarenko, Tsyganov, Morosanova, 2018 modification of the "Technique for diagnostics of learning motivation and emotional attitude to learning in secondary and high school" by Andreeva, Prikhozhan, 2006). The average score in main school subjects was used as an indicator of academic achievement.

**Sample.** The sample consisted of 1056 students of 5–11 grades from Moscow and Kaluga (10–18 years, mean age — 13.9 years, 42.3% female).

**Results.** The results revealed two profiles, replicated in groups of students throughout middle and high school: "Highly engaged" and "Disengaged". Highly engaged students, regardless of the period of education, are characterized by a high level of conscious self-regulation, a positive motivational and emotional attitude to learning, high achievement motivation, extraversion, conscientiousness and openness to experience. It is shown that in grades 5–6, academic performance in both groups is ensured by self-regulation and personality traits; in grades 7–8, attitude to learning also becomes a resource for academic achievement; and in grades 9–11, student performance is also supported by academic motivation. The performance of highly engaged students in all periods of education is supported by general level of conscious self-regulation. Meanwhile analysis of disengaged groups revealed contribution of different regulatory components to academic performance.

**Conclusion.** The study provides empirical data on the age specificity of the typological aspects of regulatory and personal resources of academic performance. Further studies might be aimed at analyzing changes in individual trajectories of student engagement using longitudinal data, as well as identifying factors that influence them.

**Keywords:** individual-typological profiles, conscious self-regulation, school engagement, academic motivation, personality features, academic achievement.

**Funding.** The study has been supported by Russian Science Foundation (RSF), project No. 20–18–00470, a on the topic "Self-regulation and school engagement as psychological resources of academic success: a longitudinal study".

*For citation:* 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. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0416>

## Введение

Исследования предикторов академической успеваемости обучающихся, несмотря на давнюю историю изучения данной проблемы и большой объем накопленных данных (Kriegbaum, Becker, Spinath, 2018), по-прежнему не теряют своей актуальности. На сегодняшний день изучение именно некогнитивных предикторов успеваемости является наиболее актуальной проблемой, поскольку они оказывают долгосрочное действие на успеваемость (Lazowski, Hulleman, 2016). В этой связи в литературе обнаруживается множество данных о влиянии разнообразных психологических феноменов на успеваемость обучающихся: личностных диспозиций, регуляторных и мотивационных особенностей (Lee, Stankov, 2018). Так, академическая мотивация вносит умеренный значимый вклад в успеваемость (Kriegbaum, Becker, Spinath, 2018), при этом в наибольшей степени академическая успешность обеспечивается познавательной мотивацией и мотивацией достижения (Гордеева и др., 2017; Howard et al., 2021). Согласно ряду метаанализов, черты добросовестности и открытости опыту являются самыми значимыми и стабильными предикторами академических достижений среди личностных диспозиций (Stajkovic et al., 2018). Саморегуляция является одним из ключевых факторов, обеспечивающих высокую успеваемость (Robson, Allen, Howard, 2020). Осознанная саморегуляция, как показывают многочисленные исследования, является универсальным ресурсом успеваемости на протяжении всего процесса обучения (Моросанова, 2021; Моросанова, Филиппова, 2019; Fomina et al., 2020; Morosanova et al., 2022).

С недавнего времени повысилось внимание исследователей к конструкту школьной вовлеченности как важному некогнитивному предиктору успеваемости обучающихся (Lei et al., 2018; Wang et al., 2019; Morosanova et al., 2022; Фомина и др., 2022). Под ней понимают устойчивое, направленное, активное участие обучающегося как в непосредственно учебной деятельности, так и различных видах школьной активности (Wang et al., 2019). Несмотря на большое число подходов, большинство исследователей понимают школьную вовлеченность как многокомпонентный конструкт (Fredricks et al., 2019). В своем исследовании мы опираемся на модель школьной вовлеченности М.-Т. Ванга, в которой вовлеченность включает четыре компонента: поведенческий, когнитивный, эмоциональный и социальный (Wang et al., 2019). Поведенческий компонент связан с соблюдением учеником норм и правил, принятых в школе, а также активным участием в «школьной жизни». Когнитивный компонент связан с регуляторными стратегиями в обучении, вдумчивостью и готовностью к усилиям ради достижения высокого качества учебных работ. Эмоциональный компонент отражает удовольствие от учебы и понимание ценности занятий в школе.

Социальный компонент касается взаимодействия обучающегося с другими школьниками и педагогами.

В настоящий момент активно развивается индивидуально-типологическое направление исследования школьной вовлеченности (Niemivirta et al., 2019). Отметим, что индивидуально-типологические проявления психологических явлений в их взаимосвязи с результатами учебной деятельности все чаще становятся предметом исследований в современной психологии образования (Schmidt, Rosenberg, Beymer, 2018; Niemivirta et al., 2019; Моросанова, Фомина, Цыганов, 2017), в связи с его высокой фундаментальной и прикладной ценностью (Моросанова, 2020). Поэтому неудивителен постепенный рост числа работ, обращающихся к анализу дифференциальных проявлений различных некогнитивных предикторов успеваемости обучающихся (напр., Yin et al., 2021; Cleary et al., 2021). Применительно к исследованиям типологических особенностей школьной вовлеченности, показано, что тип профиля школьной вовлеченности обладает прогностической ценностью для предсказания академических достижений обучающихся (van Rooij et al., 2017; Estévez et al., 2021). Отмечается, что учащиеся с профилем, отличающимся выраженными когнитивным и поведенческим компонентами, демонстрируют высокую академическую успеваемость (Pöysä et al., 2020; van Rooij et al., 2017). Такие ученики также обладают высокой саморегуляцией (Dai et al., 2022; Morosanova et al., 2022; Фомина и др., 2022) и самоэффективностью (Pöysä et al., 2020).

Несмотря на большое число исследований типологических проявлений школьной вовлеченности в зарубежной психологии, на отечественной выборке таких работ пока практически не обнаруживается. Вместе с тем получены результаты, раскрывающие общие закономерности взаимосвязи школьной вовлеченности, осознанной саморегуляции и академической успеваемости в средней и старшей школе (Morosanova et al., 2022). Кроме того, в рамках дифференциального подхода к исследованию осознанной саморегуляции учебной деятельности исследованы типологические особенности регуляторных и личностных ресурсов академической успешности (напр., Моросанова, Потанина, Цыганов, 2020; Потанина, Моросанова, 2021). В данной работе мы опираемся на результаты исследования, направленного на изучение индивидуально-типологических проявлений школьной вовлеченности у обучающихся в средней и старшей школе (Потанина, Моросанова, 2023). В нем на масштабной выборке более 1000 человек были выявлены и описаны четыре индивидуально-типологических профиля школьной вовлеченности, характеризующие учащихся 5–11 классов: «Невовлеченный», с низкими значениями показателей всех компонентов школьной вовлеченности, «Высоко-вовлеченный», отличающийся высокими показателями всех компонентов; а также два профиля при среднем уровне школьной вовлеченности: «Когнитивно-вовлеченный» и «Когнитивно-невовлеченный». Отметим при этом, что в данной работе не анализиро-

валась возрастная специфика типологических проявлений школьной вовлеченности. Поэтому, в настоящем исследовании, мы, с одной стороны, предпринимаем попытку репликации полученных ранее данных, обращаясь к анализу дифференциальных особенностей школьной вовлеченности в разные периоды обучения в средней и старшей школе, и, с другой, дополняем их изучением ресурсов успеваемости в зависимости от типа профиля вовлеченности и возраста обучающихся.

Цель исследования — выявить индивидуально-типологическую специфику ресурсов успеваемости обучающихся в зависимости от профиля школьной вовлеченности в различные периоды обучения в средней и старшей школе: 5–6, 7–8, 9–11 классы.

Исследовательские вопросы:

1. Воспроизводятся ли обнаруженные ранее на общей выборке индивидуально-типологические профили школьной вовлеченности в разные периоды обучения?

2. Какова частота встречаемости воспроизводимых профилей вовлеченности в каждом из периодов обучения?

3. Существуют ли различия в регуляторных, мотивационных и личностных особенностях обучающихся с разными профилями вовлеченности?

4. Каковы регуляторные, личностные и мотивационные ресурсы академической успеваемости учащихся с воспроизводимыми профилями в каждом периоде обучения?

## Методы исследования

1. «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Wang et al., 2019; Фомина, Моросанова, 2020). Шкалы: поведенческая, когнитивная, эмоциональная, социальная вовлеченность, интегративный показатель — общий уровень вовлеченности.

2. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М 52)» (2017).

Показатели: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, надежность, инициативность, ответственность, интегративный — общий уровень осознанной саморегуляции учебной деятельности.

3. Русскоязычная адаптация опросника «Большая пятерка — детский вариант» (С.Б. Малых и др., 2015). Показатели: экстраверсия, дружелюбность, нейротизм, добросовестность, открытость опыту.

4. Опросник «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)» (Т.О. Гордеева и др., 2017), шкалы: познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения, мотивация уважения родителей, интроцированная мотивация, экстерналиная мотивация, амотивация.

5. «Отношение к учению в средних и старших классах школы» (А.Д. Андреева, А.М. Прихожан, 2006; модификация Бондаренко, Цыганов, Моросанова, 2018). Шкалы: познавательная активность, мотивация достижения, тревожность, гнев, мотивация избегания неудачи.

В качестве показателя академической успеваемости использовался средний балл годовых оценок по всем предметам. Статистический анализ данных осуществлялся при помощи статистического пакета IBM SPSS Statistics 22.0.

## Выборка

Выборка исследования включала 1056 обучающихся 5–11 классов школ г. Москвы и Калуги (10–18 лет, ср. возраст — 13,9 лет, 42,3% девушки).

## Результаты исследования

1. Анализ типологических профилей школьной вовлеченности в 5–6, 7–8, 9–11 классах

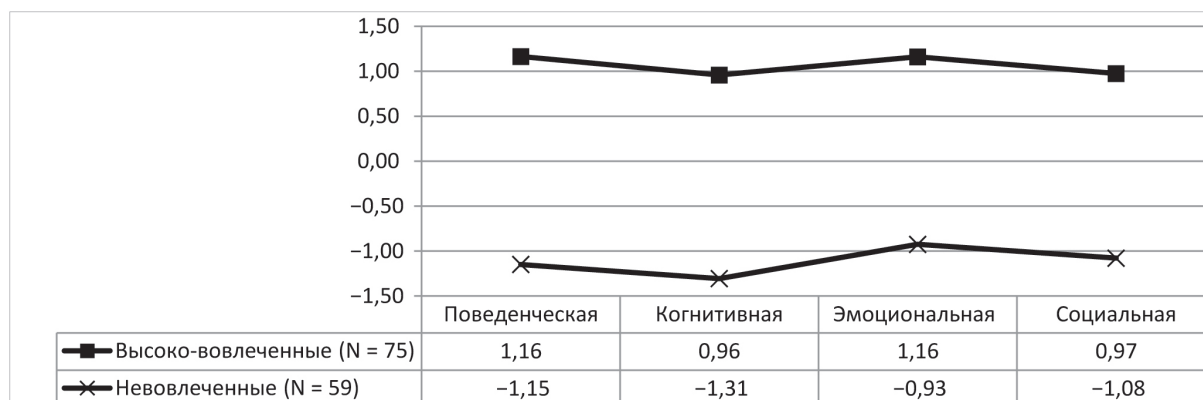


Рис. 1. Профили школьной вовлеченности крайних групп респондентов 5–6 классов

Для проверки воспроизводимости полученных ранее данных об индивидуально-типологической специфике школьной вовлеченности в обозначенных выше периодах обучения, нами был проведен кластерный анализ методом k-means. Было задано фиксированное количество выделяемых кластеров «4», в соответствии с количеством выделенных на общей выборке типологических групп (Потанина,

Моросанова, 2023). В результате анализа было выявлено, что в каждом периоде обучения с достаточной степенью надежности воспроизводятся 2 группы, обнаруживаемые на общей выборке: группа «высоко-вовлеченных» и группа «невовлеченных». Выявленные профили и частота их встречаемости в каждом периоде обучения представлены на рисунках 1–3 и в таблице 1.

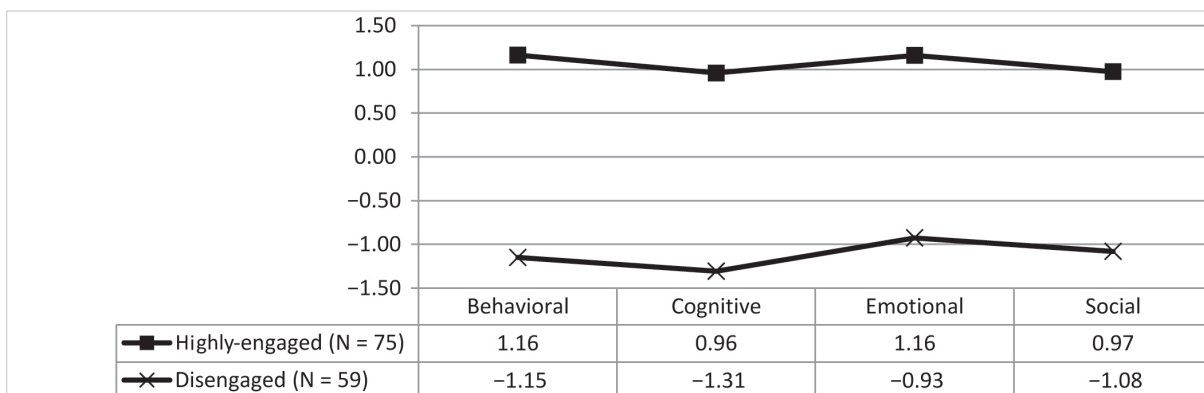


Fig. 1. Profiles of school engagement of extreme groups of respondents in grades 5–6

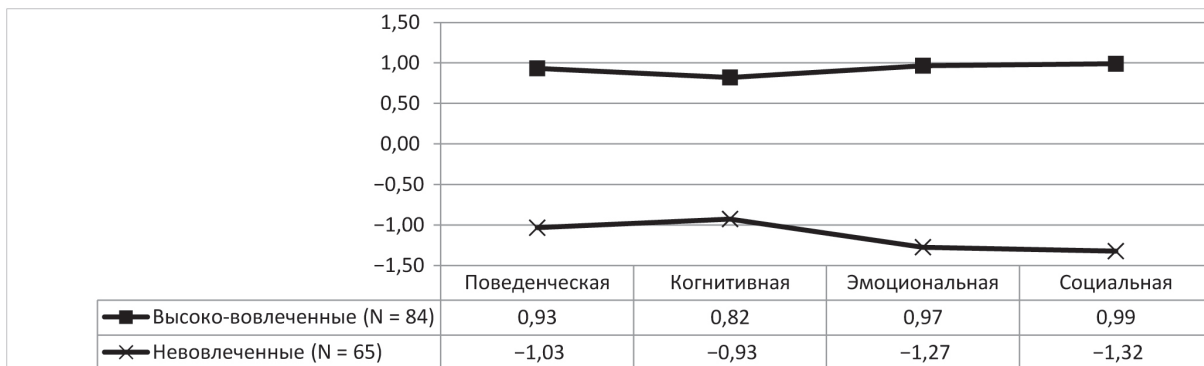


Рис. 2. Профили школьной вовлеченности крайних групп респондентов 7–8 классов

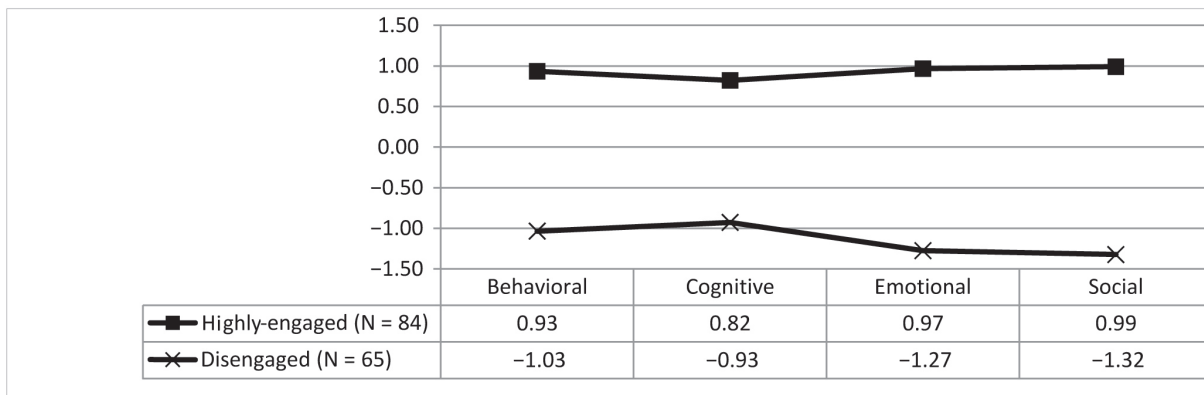


Fig. 2. Profiles of school engagement of extreme groups of respondents in grades 7–8



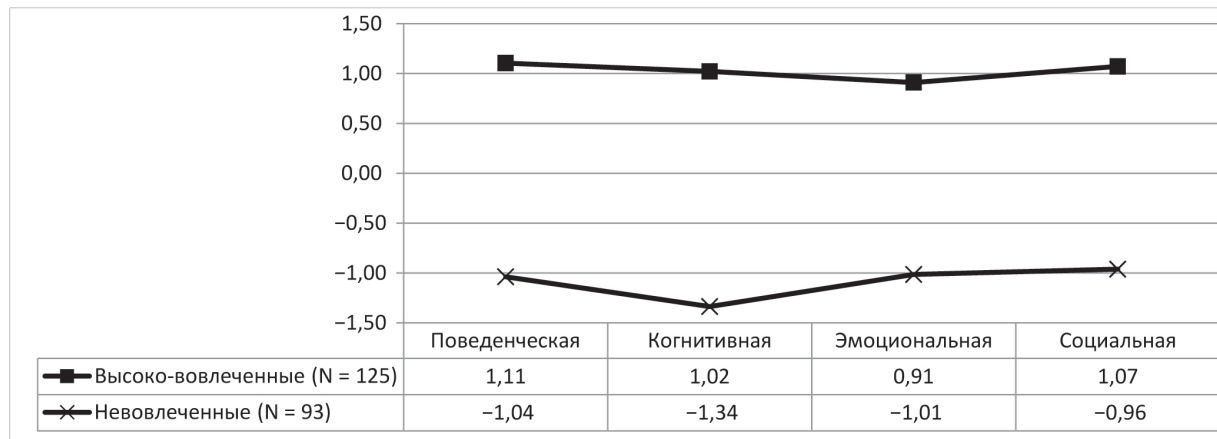


Рис. 3. Профили школьной вовлеченности крайних групп респондентов 9–11 классов

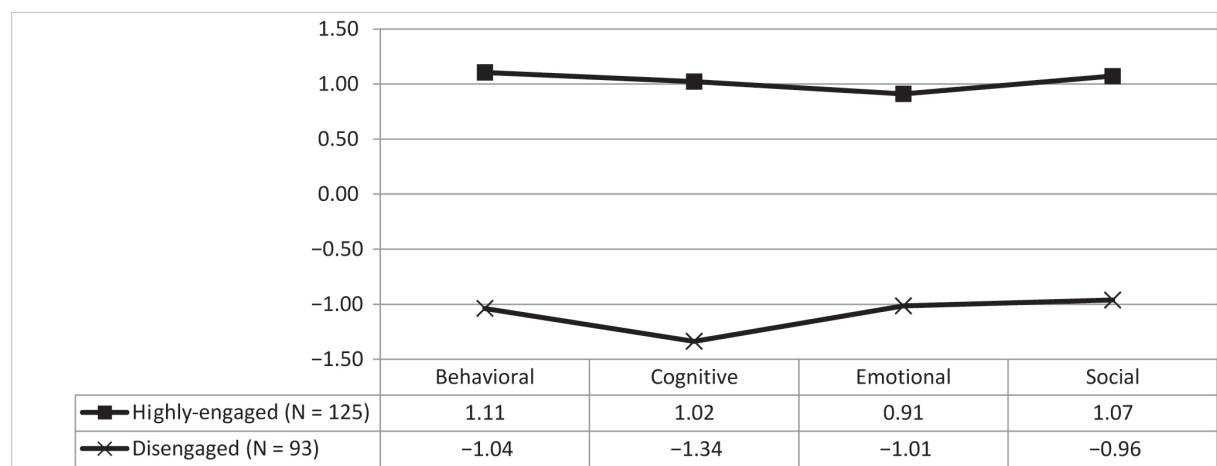


Fig. 3. Profiles of school engagement of extreme groups of respondents in grades 9–11

Таблица 1. Частота встречаемости учащихся «высоко-вовлеченной» и «невовлеченной» групп по периодам обучения (в процентах)

Крайняя группа	Период обучения		
	5–6 классы	7–8 классы	9–11 классы
Высоко-вовлеченные	27,4%	27,0%	26,5%
Невовлеченные	21,5%	20,9%	19,7%

Table 1. Frequency of occurrence for students in “Highly-engaged” and “Disengaged” groups by study period (in percent)

Extreme group	Study period		
	5–6 grades	7–8 grades	9–11 grades
Highly-engaged	27.4%	27.0%	26.5%
Disengaged	21.5%	20.9%	19.7%

В 5–6 классах «высоко-вовлеченную» составили 27,4 % выборки (75 человек), а «невовлеченную» — 21,5% (59 человек). Аналогично в 7–8 классах «высоко-вовлеченная» группа включила 27% выборки (84 ученика), тогда как «невовлеченная» группа — 20,9% (65 учащихся). В 9–11 классах «высоко-вовлеченная» группа составляет 26,5% учащихся (125 человек), а «невовлеченная» группа — 19,7% (93 учащихся). Выявленные соотношения позволяют говорить о стабильности долей учащихся с высокой и низкой школьной вовлеченностью вне зависимости от периода обучения: около 27% всех учащихся составляют высоко-вовлеченные, порядка 21% — невовлеченные. Таким образом, «высоко-вовлеченные» группы встречаются чаще, чем «невовлеченные» во всех периодах обучения.

**2. Сравнение высоко-вовлеченных и невовлеченных групп в 5–6, 7–8, 9–11 классах по выраженности показателей предикторов академических достижений**

Далее было проведено сравнение высоко-вовлеченных и невовлеченных обучающихся по показателям, согласно метаанализам, стабильно выступающими предикторами академических достижений учащихся на протяжении всего процесса обучения (напр., Robson et al., 2020; Lei et al., 2018): общему уровню осознанной СР учебной деятельности, общему уровню отношения к учению, академической мотивации достижений, амотивации, личностным диспозициям экстраверсии, добросовестности, открытости опыту, нейротизму. Результаты представлены в табл. 2.

**Таблица 2.** Сравнение высоко-вовлеченных и невовлеченных групп разных периодов обучения по исследуемым показателям

Показатель		Среднее значение ± станд. отклонение	T-критерий Стьюдента
<b>5–6 классы</b>			
Общий уровень саморегуляции	Выс.-вовл.	34,48±7,91	10,248***
	Невовл.	20,85±7,30	
Уровень отношения к учению	Выс.-вовл.	11,16±11,12	11,623***
	Невовл.	-12,58±12,48	
Мотивация достижения	Выс.-вовл.	4,07±0,82	11,598***
	Невовл.	2,34±0,89	
Амотивация	Выс.-вовл.	1,51±0,74	-6,869***
	Невовл.	2,56±1,01	
Экстраверсия	Выс.-вовл.	49,99±6,01	11,082***
	Невовл.	36,65±7,83	
Добросовестность	Выс.-вовл.	51,91±7,09	13,372***
	Невовл.	34,04±8,24	
Открытость опыту	Выс.-вовл.	53,53±1,53	11,927***
	Невовл.	38,37±6,83	
Нейротизм	Выс.-вовл.	26,60±8,84	-4,321***
	Невовл.	33,56±9,59	
<b>7–8 классы</b>			
Общий уровень саморегуляции	Выс.-вовл.	34,06±7,50	10,621***
	Невовл.	21,15±7,17	
Уровень отношения к учению	Выс.-вовл.	11,81±9,58	15,111***
	Невовл.	-12,66±10,09	
Мотивация достижения	Выс.-вовл.	3,98±0,77	10,017***
	Невовл.	2,53±0,98	
Амотивация	Выс.-вовл.	1,52±0,76	-5,940***
	Невовл.	2,35±0,94	
Экстраверсия	Выс.-вовл.	51,29±4,98	12,076***
	Невовл.	44,74±5,98	
Добросовестность	Выс.-вовл.	49,70±6,06	12,621***
	Невовл.	45,65±6,38	

Открытость опыту	Выс.-вовл.	51,41±6,62	9,543***
	Невовл.	47,72±5,65	
Нейротизм	Выс.-вовл.	26,24±8,69	-7,435***
	Невовл.	45,65±6,38	
<b>9–11 классы</b>			
Общий уровень саморегуляции	Выс.-вовл.	35,41±8,59	13,538***
	Невовл.	21,16±6,25	
Уровень отношения к учению	Выс.-вовл.	13,29±11,02	17,505***
	Невовл.	-12,71±10,61	
Мотивация достижения	Выс.-вовл.	4,17±0,75	14,607***
	Невовл.	2,58±0,84	
Амотивация	Выс.-вовл.	1,39±0,62	-11,132***
	Невовл.	2,59±0,97	
Экстраверсия	Выс.-вовл.	51,69±7,65	11,037***
	Невовл.	39,81±8,14	
Добросовестность	Выс.-вовл.	50,26±6,56	17,764***
	Невовл.	35,33±5,51	
Открытость опыту	Выс.-вовл.	52,42±6,35	15,353***
	Невовл.	38,80±6,65	
Нейротизм	Выс.-вовл.	26,79±10,60	-5,771***
	Невовл.	34,41±8,17	

*Прим.:* Выс.-вовл. — Высоко-вовлеченные; Невовл. — Невовлеченные, \*\*\* —  $p < 0,001$

**Table 2.** Comparison of “Highly-engaged” and “Disengaged” groups in different periods of study

Indicator		Mean value ± std. deviation	t-value
<b>5–6 grades</b>			
General level of self-regulation	High.-eng.	34.48±7.91	10.248***
	Diseng.	20.85±7.30	
General level of attitude to learning	High.-eng.	11.16±11.12	11.623***
	Diseng.	-12.58±12.48	
Achievement motivation	High.-eng.	4.07±0.82	11.598***
	Diseng.	2.34±0.89	
Amotivation	High.-eng.	1.51±0.74	-6.869***
	Diseng.	2.56±1.01	
Extraversion	High.-eng.	49.99±6.01	11.082***
	Diseng.	36.65±7.83	
Conscientiousness	High.-eng.	51.91±7.09	13.372***
	Diseng.	34.04±8.24	
Openness to experience	High.-eng.	53.53±1.53	11.927***
	Diseng.	38.37±6.83	
Neuroticism	High.-eng.	26.60±8.84	-4.321***
	Diseng.	33.56±9.59	
<b>7–8 grades</b>			
General level of self-regulation	High.-eng.	34.06±7.50	10.621***
	Diseng.	21.15±7.17	



General level of attitude to learning	High.-eng.	11.81±9.58	15.111***
	Diseng.	-12.66±10.09	
Achievement motivation	High.-eng.	3.98±0.77	10.017***
	Diseng.	2.53±0.98	
Amotivation	High.-eng.	1.52±0.76	-5.940***
	Diseng.	2.35±0.94	
Extraversion	High.-eng.	51.29±4.98	12.076***
	Diseng.	44.74±5.98	
Conscientiousness	High.-eng.	49.70±6.06	12.621***
	Diseng.	45.65±6.38	
Openness to experience	High.-eng.	51.41±6.62	9.543***
	Diseng.	47.72±5.65	
Neuroticism	High.-eng.	26.24±8.69	-7.435***
	Diseng.	45.65±6.38	
<b>9–11 grades</b>			
General level of self-regulation	High.-eng.	35.41±8.59	13.538***
	Diseng.	21.16±6.25	
General level of attitude to learning	High.-eng.	13.29±11.02	17.505***
	Diseng.	-12.71±10.61	
Achievement motivation	High.-eng.	4.17±0.75	14.607***
	Diseng.	2.58±0.84	
Amotivation	High.-eng.	1.39±0.62	-11.132***
	Diseng.	2.59±0.97	
Extraversion	High.-eng.	51.69±7.65	11.037***
	Diseng.	39.81±8.14	
Conscientiousness	High.-eng.	50.26±6.56	17.764***
	Diseng.	35.33±5.51	
Openness to experience	High.-eng.	52.42±6.35	15.353***
	Diseng.	38.80±6.65	
Neuroticism	High.-eng.	26.79±10.60	-5.771***
	Diseng.	34.41±8.17	

**Abbreviations:** High.-eng. — Highly-engaged; Diseng. — Disengaged, \*\*\* —  $p < 0.001$

Проведенное сравнение показало, что вне зависимости от периода обучения высоко-вовлеченные группы стабильно и значимо превосходят невовлеченные по общему уровню осознанной саморегуляции, общему уровню отношения к учению, мотивации достижения, экстраверсии, добросовестности и открытости опыту. Невовлеченные группы при этом имеют значимо более высокие показатели психологических особенностей, традиционно препятствующих высокой успеваемости: амотивации и личностного фактора нейротизма.

**3. Регрессионный анализ вклада регуляторных и личностных показателей в измерение академической успешности высоко-вовлеченных и невовлеченных групп в 5–6, 7–8, 9–11 классах**

Далее, для выявления ресурсов успеваемости в выделенных группах, нами был проведен регрессионный анализ. В качестве независимых переменных в регрессионные уравнения вводились: общий уровень осознанной саморегуляции, общий уровень отношения к учению, мотивация достижения, экстраверсия, нейротизм и открытость новому опыту. Добросовестность не включалась в анализ в связи с ее высокой коллинеарностью, а также конструктивной близостью с общим уровнем осознанной саморегуляции (Моросанова, 2020). Отметим также, что включение общего уровня саморегуляции в регрессионную модель в низко-вовлеченных группах демонстрировало несколько парадоксальные результаты, связанные с направлением и значимостью ее вклада в

успеваемость. В связи с этим, мы предположили, что в данных группах существует специфика в направленности влияния различных регуляторных компонентов. Поэтому, для более детального анализа, в регрессионные модели для низко-вовлеченных групп

мы включали не общий уровень саморегуляции, а отдельные регуляторные компетенции. В таблице 3 представлены результаты анализа для высоко-вовлеченных и невовлеченных учеников в 5–6 классах.

Таблица 3. Значимые предикторы успеваемости в типологических группах 5–6 классов

Группа	R <sup>2</sup>	Значимые предикторы	β
«Высоко-вовлеченные»	0,19	Экстраверсия	0,263*
		Общий уровень осознанной саморегуляции	0,278*
«Невовлеченные»	0,48	Экстраверсия	0,351**
		Ответственность	0,445**
		Инициативность	-0,427**
		Оценивание результатов	-0,434**
		Планирование	-0,429*

Примечание: \* —  $p < 0,05$ , \*\* —  $p < 0,01$ , \*\*\* —  $p < 0,001$ , курсивом обозначена значимость на уровне тенденции

Table 3. Significant predictors of academic performance in typological groups in grades 5–6

Group	R <sup>2</sup>	Significant predictors	β
“Highly-engaged”	0.19	Extraversion	0.263*
		General level of self-regulation	0.278*
“Disengaged”	0.48	Extraversion	0.351**
		Responsibility	0.445**
		Independence	-0.427**
		Results evaluation	-0.434**
		Planning	-0.429*

Note: \* —  $p < 0.05$ , \*\* —  $p < 0.01$ , \*\*\* —  $p < 0.001$ , italics indicate significance at the trend level

В результате анализа обнаружено, что для обеих групп в 5–6 классах значимыми ресурсами успеваемости являются экстраверсия и осознанная саморегуляция. Отметим, что для невовлеченных учеников вклад экстраверсии в успеваемость и его значимость выше, чем для высоко-вовлеченных. Что касается осознанной саморегуляции, то если в высоко-вовлеченной группе обнаруживается значимый позитивный вклад ее общего уровня, то значимым ресурсом

успеваемости в невовлеченной группе может выступать регуляторная компетенция ответственности. Отметим также негативный вклад со стороны планирования, оценивания результатов и инициативности, выявленный у невовлеченных учеников.

Аналогично, мы проанализировали ресурсы высоко-вовлеченных и невовлеченных учеников в 7–8 классах (табл. 4).

Таблица 4. Значимые предикторы успеваемости в типологических группах 7–8 классов

Группа	R <sup>2</sup>	Значимые предикторы	β
«Высоко-вовлеченные»	0,11	Общий уровень осознанной саморегуляции	0,234*
		Открытость опыту	0,248
«Невовлеченные»	0,40	Оценивание результатов	0,385***
		Общий уровень отношения к учению	0,547***
		Нейротизм	0,451***
		Инициативность	-0,226*
		Экстраверсия	-0,185*

Примечание: \* —  $p < 0.05$ , \*\* —  $p < 0.01$ , \*\*\* —  $p < 0.001$ , курсивом обозначена значимость на уровне тенденции

**Table 4.** Significant predictors of academic performance in typological groups in grades 7–8

Group	R <sup>2</sup>	Significant predictors	β
“Highly-engaged”	0.11	General level of self-regulation	0.234*
		Openness to experience	<i>0.248</i>
“Disengaged”	0.40	Results evaluation	0.385***
		General level of attitude to learning	0.547***
		Neuroticism	0.451***
		Independence	-0.226*
		Extraversion	-0.185*

**Note:** \* — p < 0.05, \*\* — p < 0.01, \*\*\* — p < 0.001, *italics* indicate significance at the trend level

Обнаружено, что в высоко-вовлеченной группе ведущим ресурсом успеваемости выступает общий уровень осознанной саморегуляции. Также выявлено влияние открытости новому опыту на уровне тенденции. В невовлеченной группе значимыми ресурсами успеваемости оказываются регуляторная компетен-

ция оценивания результатов, общий уровень отношения к учению, а также нейротизм. В этой группе также обнаруживаются факторы, препятствующие успеваемости: инициативность и экстраверсия. Наконец, мы выявили ресурсы успеваемости в типологических группах 9–11 классов (табл. 5).

**Таблица 5.** Значимые предикторы успеваемости в типологических группах 9–11 классов

Группа	R <sup>2</sup>	Значимые предикторы	β
«Высоко-вовлеченные»	0,27	Мотивация достижения	0,245*
		Общий уровень осознанной саморегуляции	<i>0,203</i>
		Нейротизм	0,447***
		Общий уровень отношения к учению	0,386**
«Невовлеченные»	0,29	Открытость опыту	0,212*
		Оценивание результатов	0,287**
		Мотивация достижения	0,257**
		Экстраверсия	-0,404***

**Примечание:** \* — p < 0,05, \*\* — p < 0,01, \*\*\* — p < 0,001, *курсивом* обозначена значимость на уровне тенденции

**Table 5.** Significant predictors of academic performance in typological groups in grades 9–11

Group	R <sup>2</sup>	Significant predictors	β
“Highly-engaged”	0.27	Achievement motivation	0.245*
		General level of self-regulation	<i>0.203</i>
		Neuroticism	0.447***
		General level of attitude to learning	0.386**
“Disengaged”	0.29	Openness to experience	0.212*
		Results evaluation	0.287**
		Achievement motivation	0.257**
		Extraversion	-0.404***

**Note:** \* — p < 0.05, \*\* — p < 0.01, \*\*\* — p < 0.001, *italics* indicate significance at the trend level

В 9–11 классах в обеих группах обнаруживаются значимые вклады со стороны и регуляторных, и мотивационных, и личностных показателей. Отметим, что в обеих группах выявлен позитивный вклад мотивации достижения. В высоко-вовлеченной группе

ресурсами успеваемости также оказываются общий уровень отношения к учению, нейротизм, а также общий уровень осознанной саморегуляции (тенденция). Успеваемость невовлеченных учеников в данном периоде обучения поддерживается регуляторным ком-

понентом оценивания результатов и личностной диспозицией открытости опыту. При этом экстраверсия в данной группе выступает фактором, потенциально снижающим успеваемость.

## Обсуждение результатов

В результате данного исследования нам удалось выявить группы обучающихся с профилями школьной вовлеченности, стабильно воспроизводимыми во всех периодах обучения в средней и старшей школе: «высоко-вовлеченную» и «невовлеченную». Полученные результаты соотносятся с исследованиями специфики школьной вовлеченности, проводимыми в рамках индивидуально-ориентированного подхода, в которых также стабильно выявляются группы обучающихся с высокой и низкой выраженностью школьной вовлеченности (Bae, DeBusk-Lane, 2019; van Rooij Jansen, van de Grift, 2017). Отметим, что обнаруженные нами профили отличаются гармоничной структурой, что соотносится с нашими представлениями о структуре профилей, сформированных при различных уровнях осознанной саморегуляции (Моросанова, 2021). Можно предположить, что гармоничный или акцентированный тип профиля вовлеченности, как и в случае саморегуляции, во многом связан с общим уровнем выраженности этой характеристики.

Выявленные нами группы были проанализированы с точки зрения частоты встречаемости в каждом периоде обучения. Интересно, что мы не обнаружили возрастных различий в частоте встречаемости профилей: обе группы встречаются примерно с одинаковой частотой в каждом периоде обучения, причем встречаемость высоко-вовлеченных обучающихся выше, чем невовлеченных. Отметим, что ранее нами были получены данные о нелинейном характере изменений школьной вовлеченности (Фомина, Филиппова, Моросанова, 2021; Бондаренко, Цыганов, Моросанова, 2022). Вероятно, полученный нами результат связан с характером анализируемых нами данных: мы изучали индивидуально-типологическую специфику вовлеченности на материале возрастных срезов. Вероятно, увидеть обнаруживаемую нами на общей выборке нелинейности можно при помощи других типов анализа, позволяющих исследовать индивидуальные траектории в динамике.

Было проведено сравнение высоко-вовлеченных и невовлеченных групп с точки зрения различий в регуляторных, мотивационных и личностных особенностях. Согласно полученным данным, высоко-вовлеченные ученики отличаются от невовлеченных развитой способностью к осознанной саморегуляции, позитивным эмоционально-мотивационным отношением к учению, высокой мотивацией достижения, экстраверсией, добросовестностью и открытостью опыту. Невовлеченные группы отличаются выраженными амотивацией и нейротизмом. Полу-

ченные результаты соотносятся как с данными о связи школьной вовлеченности с различными некогнитивными предикторами академических достижений, обнаруживаемыми при исследовании общих закономерностей (напр., Фомина, Филиппова, Моросанова, 2021; Wang et al., 2019), так и с результатами исследований индивидуально-типологических особенностей школьной вовлеченности (напр., Потанина, Моросанова, 2023; Bae, DeBusk-Lane, 2019).

В каждом периоде обучения нами были проанализированы регуляторные, личностные и мотивационные ресурсы успеваемости высоко-вовлеченных и невовлеченных учащихся. Обнаружено, что если в 5–6 классах успеваемость учащихся (как высоко-вовлеченных, так и невовлеченных) обеспечивается только саморегуляцией и личностными особенностями, то в 7–8 классе к ним добавляется эмоционально-мотивационное отношение к учению, а в старшей школе (9–11 классы) успеваемость учащихся связана со всем спектром регуляторных, мотивационных и личностных ресурсов. Этот результат соотносится с данными о ресурсах успеваемости в средней и старшей школе, полученными при анализе общих закономерностей (Morosanova et al., 2018).

Что касается возрастной и типологической специфики анализируемых групп, в 5–6 классе успеваемость обеих групп обеспечивается экстраверсией и осознанной саморегуляцией. Экстраверсия, согласно исследованиям (Mammadov, 2022), является значимым позитивным предиктором успеваемости в младшей и средней школе, когда позитивные взаимодействия с учителями и сверстниками поддерживают процесс усвоения школьного материала. В этой связи, не удивительно, что эта личностная диспозиция поддерживает высокую успеваемость у высоко-вовлеченных в учебный процесс детей, и может выступать важным ресурсом повышения академической успешности учеников, чья вовлеченность оказывается низкой. Общий уровень осознанной саморегуляции является универсальным ресурсом академической успеваемости, поддерживающим ее на протяжении всего обучения (Моросанова, 2021). И наши данные показывают, что общий уровень саморегуляции обеспечивает высокую успеваемость высоко-вовлеченных групп во всех периодах обучения. Что касается невовлеченных групп, то в них обнаруживается специфика влияния регуляторных компонентов на успеваемость, выражающаяся в их разнонаправленном вкладе. В 5–6 классах повышение успеваемости возможно за счет развития регуляторно-личностной компетенции ответственности, тогда как планирование, оценивание результатов и инициативность потенциально могут ей препятствовать. Похожие результаты получены ранее для группы с низким психологическим благополучием и средней успеваемостью на выборке шестиклассников (Потанина, Моросанова, 2022). По-видимому, изначально низкий уровень этих регуляторных компетенций



совместно с низкой вовлеченностью не позволяет повысить успеваемость в этом возрасте, даже при условии их развития.

В 7–8 классах в высоко-вовлеченной группе общий уровень осознанной саморегуляции является ведущим ресурсом успеваемости. Кроме того, в этой группе обнаружен вклад открытости опыту. Согласно данным исследований, открытость опыту является одним из важных позитивных предикторов успеваемости, в особенности, на этапе обучения в средней и старшей школе (Hessen, Kuncel, 2022). Невовлеченные ученики в этот период обучения могут потенциально повысить успеваемость за счет оценивания результатов, общего уровня отношения к учению, а также повышенного нейротизма. Оценивание результатов связано с умением сопоставлять информацию о достигаемых результатах с субъективно принятыми критериями успешности учебных действий, и является одним из наиболее значимых ресурсов академической успеваемости для учеников в этот период обучения (Morosanova et al., 2018; Моросанова и др., 2021). Полученный результат о вкладе позитивного мотивационно-эмоционального отношения к учению соотносится с данными о его ресурсной роли для академической успешности (Моросанова, Фомина, Цыганов, 2017). Что касается вклада нейротизма, то ряд исследований демонстрирует позитивную связь этой личностной черты с успеваемостью обучающихся (Mammadov, 2022). Применительно к данной группе повышение тревожности у таких учеников приводит к большей заинтересованности в достижении хороших результатов обучения. Отметим также, что именно в этот период обучения мы наблюдаем негативный вклад экстраверсии в успеваемость невовлеченной группы, что соотносится с данными о негативной связи экстраверсии и успеваемости при переходе к старшим ступеням обучения (Zupančič et al., 2016).

В 9–11 классах успеваемость обеих групп начинает также обеспечиваться академической мотивацией достижения. Этот результат соотносится с данными о том, что именно внутренняя академическая мотивация, в особенности, мотивация достижения в старших классах играет ведущую роль в поддержании успеваемости (Гордеева, 2017), тогда как осознанная саморегуляция выступает фактором, опосредствующим ее влияние на академическую успешность (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2020). Отметим высокий позитивный вклад нейротизма в этой группе, что, вероятно, связано с его мобилизующей ролью в процессе подготовки к экзаменам, в особенности для учащихся, уже вовлеченных в учебный процесс, достигающих высокие результаты и мотивированных поддерживать успеваемость на высоком уровне (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2020). Для невовлеченных учеников в 9–11 классах, кроме мотивации достижения, ресурсную роль играет регуляторный процесс оценивания результатов и открытость опыту. Значимое влияние оценивания результатов в данной

группе также может быть связано с задачами подготовки к выпускным экзаменам, для которых адекватная оценка полученного результата и его дальнейшая коррекция является одним из важнейших факторов их успешной сдачи.

## Практическое применение

Полученные результаты раскрывают возрастную и индивидуальную специфику психологических ресурсов успеваемости обучающихся с высокой и низкой школьной вовлеченностью. Данные исследования могут использоваться психологами и педагогами для разработки программ поддержки невовлеченных в процесс обучения и неуспевающих учеников в разные периоды обучения в средней и старшей школе, а также для помощи обучающимся в период подготовки к сдаче государственных экзаменов.

## Выводы

Таким образом, исследование показало существование специфики типологических аспектов регуляторных и личностных ресурсов успеваемости в зависимости от профиля школьной вовлеченности.

1. Выявлены «высоко-вовлеченная» и «невовлеченная» группы, воспроизводящиеся во всех периодах обучения в средней и старшей школе. Выявленные группы отличаются гармоничными индивидуально-типологическими профилями школьной вовлеченности, характеризующимися равной выраженностью всех его компонентов. Процентное соотношение частоты встречаемости высоко-вовлеченных и невовлеченных групп не различается в зависимости от периода обучения. Во всех возрастных периодах высоко-вовлеченных учащихся больше, чем невовлеченных.
2. Высоко-вовлеченные обучающиеся вне зависимости от периода обучения отличаются высокой развитостью осознанной саморегуляции, позитивным мотивационно-эмоциональным отношением к учению, высокими мотивацией достижения, экстраверсией, добросовестностью и открытостью опыту. Невовлеченные ученики характеризуются выраженными амотивацией и нейротизмом.
3. Обнаружено, что в 5–6 классах успеваемость обеих групп обеспечивается саморегуляцией и личностными особенностями; в 7–8 классах ресурсом успеваемости также становится отношение к учению; в 9–11 классах успеваемость учащихся начинает поддерживаться академической мотивацией.
4. Успеваемость высоко-вовлеченных учеников во все периоды обучения поддерживается общим уровнем осознанной саморегуляции. В 5–6 классах помимо него ресурсом успеваемости также является экстраверсия, в 7–8 классах — открытость опыту. В 9–11 классах вклад осознанной са-



морегуляции снижается, а значимыми ресурсами успеваемости становятся мотивация достижения и нейротизм.

5. В группах невовлеченных учеников обнаруживается вклад различных регуляторных компонентов в успеваемость. Ресурсами успеваемости в 5–6 классах являются экстраверсия и ответственность. В 7–8 классах наиболее важными ресурсами академической успешности становятся оценивание результатов, общий уровень отношения

к учению и нейротизм. В 9–11 классах ресурсная роль оценивания результатов в этой группе сохраняется и также обнаруживается влияние мотивации достижения и открытости новому опыту.

6. Дальнейшие исследования могут быть связаны с организацией лонгитюдных исследований, связанных с изучением изменения индивидуальных траекторий вовлеченности обучающихся, а также выявлением факторов, влияющих на эти траектории.

## Литература

- Андреева А.Д., Прихожан А.М. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы // Психологическая диагностика. 2006. № 1. С. 33–38.
- Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Факторная структура опросника «Отношение к учению в средних и старших классах школы» // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы III Международной научно-практической конференции 19–21 апреля 2018 г. Калуга, Россия. Калуга: ИП Якунин А.В., 2018. С. 3–9.
- Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Роль осознанной саморегуляции в динамике познавательной активности и школьной вовлеченности учащихся в период перехода из основной в старшую школу: лонгитюдное исследование // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2022. № 4. С. 200–223. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.09>
- Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 2. С. 65–74. <http://doi.org/10.17759/pse.2017220206>
- Моросанова В.И. Развитие ресурсного подхода к исследованию осознанной саморегуляции достижения целей и саморазвития человека // Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени : Коллективная монография. Москва : Психологический институт Российской академии образования. 2020. С. 11–37.
- Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 4–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
- Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10, № 2. С. 27–37.
- Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Возрастные различия осознанной саморегуляции учебной деятельности во взаимосвязи с академической мотивацией, личностными особенностями учащихся и результатами их обучения // Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени : Коллективная монография. Москва : Психологический институт Российской академии образования. 2020. С. 87–106.
- Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Потанина А.М., Ишмуратова Ю.А. Осознанная саморегуляция в системе предикторов успешности по русскому языку в школе (общая модель и ее модификации) // Национальный психологический журнал. 2021. № 3(43). С. 15–30. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0302>
- Моросанова В.И., Потанина А.М., Цыганов И.Ю. Личностные особенности и академическая успеваемость у школьников с различными профилями осознанной саморегуляции учебной деятельности // Педагогика. 2020. Т. 84, № 9. С. 29–44.
- Моросанова В.И., Филиппова Е.В. От чего зависит надежность действий учащихся на экзамене // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 65–78.
- Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей. М.; СПб.: Нестор-История, 2017.
- Потанина А.М., Моросанова В.И. Регуляторные и личностные ресурсы успешности школьного обучения: индивидуально-типологические аспекты // Вопросы психологии. 2021. Т. 67, № 5. С. 65–75.
- Потанина А.М., Моросанова В.И. Индивидуально-типические особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости учащихся 6-х классов // Теоретическая и Экспериментальная Психология. 2022. Т. 15, № 1. С. 52–78. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-52-78>
- Потанина А.М., Моросанова В.И. Дифференциальные аспекты регуляторных и личностных ресурсов успеваемости учащихся с различными профилями школьной вовлеченности // Теоретическая и Экспериментальная Психология. 2023. № 4 (в печати).
- Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 194–213. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09>
- Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Медиаторные эффекты саморегуляции во взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успешности учащихся разного возраста // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19, № 4. С. 835–846. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-835-846>
- Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И. Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 5. С. 30–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503>
- Bae, C.L., DeBusk-Lane, M. (2019). Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science. *Learning and Individual Differences*, 74, 101753. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101753>

- Cleary, T.J., Slemp, J., Pawlo, E.R. (2021). Linking student self-regulated learning profiles to achievement and engagement in mathematics. *Psychology in the Schools*, 58(3), 443–457. <https://doi.org/10.1002/pits.22456>
- Dai, W., Li, Z., Jia, N. (2022). Self-regulated learning, online mathematics learning engagement, and perceived academic control among Chinese junior high school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis and mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1042843>
- 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>
- Fomina, T.G., Burmistrova-Savenkova, A.V., Morosanova, V.I. (2020). Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 10(3), 67. <https://doi.org/10.3390/bs10030067>
- Fredricks, J.A., Ye, F., Wang, M.-T., Brauer, S. (2019). Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike. Handbook of student engagement interventions. In J.A. Fredricks, A.L. Reschly, S.L. Christenson (Eds.), (pp. 31–43). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6>
- Hessen, P.R., Kuncel, N.R. (2022). Beyond grades: A meta-analysis of personality predictors of academic behavior in middle school and high school. *Personality and Individual Differences*, 199, 111809. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111809>
- Howard, J.L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J.X.Y., Ryan, R.M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Kriegbaum, K., Becker, N., Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120–148. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>
- Lazowski, R.A., Hulleman, C.S. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602–640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- Lee, J., Stankov, L., (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 65, 50–64. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.009>
- Lei, H., Cui, Y., Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Mammadov, S. (2022). Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality*, 90(2), 222–255.
- Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G., Burmistrova-Savenkova, A.V. (2018). Self-regulation, personality factors, academic motivation and math achievement in middle and senior school: variations across grade level. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpsBS*, 43, 401–410.
- 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), 170. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411>
- Niemivirta, M., Pulkka, A.-T., Tapola, A., Tuominen, H. (2019). Achievement goal orientations: A person-oriented approach. The Cambridge handbook of motivation and learning. In K.A. Renninger, S.E. Hidi (Eds.), (pp. 566–616). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.025>
- Pöysä, S., Poikkeus, A.M., Muotka, J., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.K. (2020). Adolescents' engagement profiles and their association with academic performance and situational engagement. *Learning and Individual Differences*, 82, 101922. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101922>
- Robson, D.A., Allen, M.S., Howard, S.J. (2020) Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Schmidt, J.A., Rosenberg, J.M., Beymer, P.N. (2018). A person-in-context approach to student engagement in science: Examining learning activities and choice. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(1), 19–43. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101922>
- Stajkovic, A.D., Bandura, A., Locke, E.A., Lee, D., Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238–245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>
- van Rooij, E.C., Jansen, E.P., van de Grift W.J. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>
- Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., Linn, J.S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592–606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Yin, K., Lee, P., Sheldon, O.J., Li, C., Zhao, J. (2021). Personality profiles based on the FFM: A systematic review with a person-centered approach. *Personality and Individual Differences*, 180, 110996. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110996>
- Zupančič, M., Kavčič, T., Slobodskaya, H.R., Akhmetova, O.A. (2016). Broad and narrow personality traits predicting academic achievement over compulsory schooling: A cross-sectional study in two countries. *The Journal of Early Adolescence*, 36(6), 783–806. <https://doi.org/10.1177/0272431615588954>

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

- Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Lomonosov Psychology Journal)*, 4, 200–223. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.09> (In Russ.).
- Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Gizhitskii, V.V, Gavrichenkova, T.K. (2017). Intrinsic and extrinsic academic motivation scale for schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 22(2), 65–74 <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206> (In Russ.).
- Morosanova, V.I. (2020). Development of a resource approach to the study of conscious self-regulation of achieving goals and self-development of a person. In V.I. Morosanova, Yu.P. Zinchenko (Eds.) *Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of time: A collective monograph* (pp. 11–37). Moscow : Psychological Institute of the Russian Academy of Education, (In Russ.).
- Morosanova, V.I. (2021). Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving the problems of human activity. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Lomonosov Psychology Journal)*, 1, 3–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01> (In Russ.).
- Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2017). Diagnostics of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the SPLAQ-M questionnaire. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 10(2), 27–37. (In Russ.).
- Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2020). Age differences in conscious self-regulation of learning activity in relation to academic motivation, personality characteristics of students and the their learning results. In V.I. Morosanova, Yu.P. Zinchenko (Eds.) *Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of time : A collective monograph* (pp. 134–151). Moscow : Psychological Institute of the Russian Academy of Education. (In Russ.).
- Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Potanina, A.M., Ishmuratova, Yu.A. (2021). Conscious self-regulation in the system of predictors of success in Russian language at school (general model and its modifications) *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 3(43), 15–30. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0302> (In Russ.).
- Morosanova, V.I., Potanina, A.M., Tsyganov, I.Yu. (2020). Personal characteristics and academic performance of students with different profiles of conscious self-regulation of educational activities. *Pedagogika (Pedagogics)*, 84(9) 29–44. (In Russ.).
- Morosanova, V.I., Filippova, E.V. (2019) What determines the reliability of students' actions on the exam. *Voprosy psikhologii (Questions in Psychology)*, 1, 65–78. (In Russ.).
- Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Tsyganov, I.Yu. (2017). Conscious self-regulation and attitude to learning in achieving educational goals. Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).
- Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2021). Regulatory and personal resources of school success: individual typological aspects. *Voprosy psikhologii (Questions in Psychology)*, 67(5), 65–75. (In Russ.).
- Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2022). Individual-typological features of relationship between conscious self-regulation, psychological well-being and academic achievement in 6-th grade students. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 1(15), 52–78. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-52-78> (In Russ.).
- Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2023). Differential aspects of regulatory and personality resources of students with different profiles of school engagement. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 4 (in print). (In Russ.).
- Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2020). Russian adaptation and validation of the “Multidimensional School Engagement Scale”. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Lomonosov Psychology Journal)*, 3, 194–213. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09> (In Russ.).
- Fomina, T.G., Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2022). Mediation effects of self-regulation in the relationship between school engagement and academic success of students of different ages. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 19(4), 835–846. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-835-846> (In Russ.).
- 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. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 26(5), 30–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503> (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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101753>
- Cleary, T.J., Slem, J., Pawlo, E.R. (2021). Linking student self-regulated learning profiles to achievement and engagement in mathematics. *Psychology in the Schools*, 58(3), 443–457. <https://doi.org/10.1002/pits.22456>
- Dai, W., Li, Z., Jia, N. (2022). Self-regulated learning, online mathematics learning engagement, and perceived academic control among Chinese junior high school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis and mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1042843>
- 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>.
- Fomina, T.G., Burmistrova-Savenkova, A.V., Morosanova, V.I. (2020). Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 10(3), 67. <https://doi.org/10.3390/bs10030067>
- Fredricks, J.A., Ye, F., Wang, M.-T., Brauer, S. (2019). Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike. *Handbook of student engagement interventions*. In J.A. Fredricks, A.L. Reschly, S.L. Christenson (Eds.), (pp. 31–43). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6>
- Hessen, P.R., Kuncel, N.R. (2022). Beyond grades: A meta-analysis of personality predictors of academic behavior in middle school and high school. *Personality and Individual Differences*, 199, 111809. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111809>
- Howard, J.L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J.X.Y., Ryan, R.M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Kriegbaum, K., Becker, N., Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120–148. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>
- Lazowski, R.A., Hulleman, C.S. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602–640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>



- Lee, J., Stankov, L. (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 65, 50–64. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.009>.
- Lei, H., Cui, Y., Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Mammadov, S. (2022). Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality*, 90(2), 222–255.
- Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G., Burmistrova-Savenkova, A.V. (2018) Self-regulation, personality factors, academic motivation and math achievement in middle and senior school: variations across grade level. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*, 43, 401–410.
- 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), 170. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411>
- Niemivirta, M., Pulkka, A.-T., Tapola, A., Tuominen, H. (2019). Achievement goal orientations: A person-oriented approach. The Cambridge handbook of motivation and learning. In K.A. Renninger, S.E. Hidi (Eds.), (pp. 566–616). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.025>
- Pöysä, S., Poikkeus, A.M., Muotka, J., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.K. (2020). Adolescents' engagement profiles and their association with academic performance and situational engagement. *Learning and Individual Differences*, 82, 101922. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101922>
- Robson, D.A., Allen, M.S., Howard, S.J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Schmidt, J.A., Rosenberg, J.M., Beymer, P.N. (2018). A person-in-context approach to student engagement in science: Examining learning activities and choice. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(1), 19–43. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101922>
- Stajkovic, A.D., Bandura, A., Locke, E.A., Lee, D., Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238–245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>
- van Rooij, E.C., Jansen, E.P., van de Grift W.J. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>
- Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., Linn, J.S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592–606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Yin, K., Lee, P., Sheldon, O. J., Li, C., Zhao, J. (2021). Personality profiles based on the FFM: A systematic review with a person-centered approach. *Personality and Individual Differences*, 180, 110996. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110996>
- Zupančič, M., Kavčič, T., Slobodskaya, H.R., Akhmetova, O.A. (2016). Broad and narrow personality traits predicting academic achievement over compulsory schooling: A cross-sectional study in two countries. *The Journal of Early Adolescence*, 36(6), 783–806. <https://doi.org/10.1177/0272431615588954>

Поступила: 10.10.2023

Получена после доработки: 09.11.2023

Принята в печать: 20.11.2023

Received: 10.10.2023

Revised: 09.11.2023

Accepted: 20.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



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

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



**Игорь Юрьевич Цыганов** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, i4321@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1673-9091>

**Igor Yu. Tsyganov** — Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, Department of Psychology of Self-regulation, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, i4321@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1673-9091>



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

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