

DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-3-560-577

EDN: BOUTNZ


УДК 159.9

Исследовательская статья

Осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность и академическая успешность подростков: дифференциально-психологический аспект

Т.Г. Фомина  , И.Н. Бондаренко , В.И. Моросанова 

Психологический институт Российской академии образования,
Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4

 tanafomina@mail.ru

Аннотация. Проблема взаимосвязи школьной вовлеченности и саморегуляции обучающихся является актуальным направлением современных изысканий в области психологии образования. Представленное исследование направлено: 1) на выявление индивидуально-типологических групп обучающихся в зависимости от выраженности поведенческого, когнитивного и эмоционального компонентов вовлеченности; 2) сравнительный анализ саморегуляции и академической успеваемости в выделенных группах; 3) анализ регуляторных и личностных ресурсов успеваемости обучающихся подросткового возраста с разными профилями школьной вовлеченности. Выборку составили обучающиеся 7–9 классов ($N = 484$; 53 % – мальчики; $M = 14,11$; $SD = 0,76$). Использовался опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности», многомерная шкала школьной вовлеченности, русскоязычная адаптация опросника «Большая пятерка – детский вариант». В зависимости от профиля школьной вовлеченности, выделены четыре группы обучающихся, имеющих значимые отличия по уровню осознанной саморегуляции, отдельных регуляторных компонентов, академической успеваемости. Выявлено, что специальными ресурсами для академической успеваемости в выделенных группах являются такие регуляторные компетенции, как моделирование значимых условий и оценивание результатов, а также личностная диспозиция открытости новому опыту. Полученные результаты обсуждаются в контексте ресурсного подхода, а также практических технологий поддержания успеваемости и вовлеченности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность, академическая успеваемость, дифференциальный подход, подростковый возраст

Благодарности и 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».

© Фомина Т.Г., Бондаренко И.Н., Моросанова В.И., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Введение

В настоящее время научный круг проблем, касающихся исследования школьной вовлеченности обучающихся, существенно расширился. Ситуация, вызванная пандемией, а также цифровая трансформация форм обучения актуализировали вопросы, связанные с ключевыми факторами поведенческой, когнитивной, эмоциональной включенности современных школьников в процесс обучения. Современные исследователи сходятся во мнении, что вовлеченность является многомерным феноменом, критически важным для понимания не только поведения, но также эмоций, когниций и специфики социального взаимодействия, обусловленных школьным контекстом (Lee, 2021; Pöysä et al., 2020; Wang et al., 2019 и др.). Кроме этого, весьма продуктивны на практике интервенции, направленные на поддержку вовлеченности обучающихся, особенно в подростковом возрасте (Earl et al., 2023; Pöysä et al., 2018).

Существуют различные точки зрения на структуру феномена школьной вовлеченности, которые планомерно развивались в рамках психологии образования (см. анализ: Бондаренко и др., 2020). В настоящее время наиболее обоснованной, по нашему мнению, является концепция структуры школьной вовлеченности, согласно которой вовлеченность рассматривается как многомерный конструкт, состоящий из трех основных компонентов: поведенческого, эмоционального и когнитивного (Fredricks et al., 2019). Поведенческая вовлеченность используется для обозначения степени активности участия в школьной и внеклассной деятельности, дисциплинированности, следованию правилам, добросовестного отношения к выполнению домашних заданий и т. п. Эмоциональная вовлеченность отражает спектр эмоций, которые обучающийся испытывает к школе, занятиям, учителям и одноклассникам, переживанию успеха и школьным отметкам. Когнитивный компонент характеризует регуляторный аспект вовлеченности, желание прилагать дополнительные усилия для качественного выполнения учебной работы, концентрацию на выполнении учебных задач; это своего рода когнитивные «инвестиции» учащихся в обучение, связанные для них с ценностью школьного образования и степенью осознания значимости учебы для их будущего (Fredricks et al., 2019). При таком подходе вовлеченность можно оценить через ряд внешних проявлений (поведенческий компонент), а также внутренних – когнитивных и эмоциональных.

Актуальным трендом в исследованиях вовлеченности является изучение индивидуальной выраженности разного рода значимых индикаторов (академической успеваемости, школьного благополучия, депрессии, физического самочувствия и т. п.) в зависимости от высокого/низкого уровня школьной вовлеченности, а также анализ индивидуального профиля выраженности разных компонентов вовлеченности. Например, обучающиеся со сниженной эмоциональной вовлеченностью впоследствии чаще испытывают более высокие показатели депрессии. Напротив, группа со сниженной когнитивной вовлеченностью имела больший риск для академической неуспешности, но не депрессии (Wang, Peck, 2013). Более того, даже у подростков с высокими достижениями отмечается недостаток интереса и увлеченности на занятиях. В ряде работ показано, что высокая успеваемость чаще связана с типом про-

филия, отличающимся высокой когнитивной и поведенческой вовлеченностью и низкой эмоциональной вовлеченностью (Röysä et al., 2020; Van Rooij et al., 2017). Эти исследования обозначают значимость изучения индивидуальных профилей вовлеченности, а также ресурсов, которые, с одной стороны, обеспечивают высокие уровни вовлеченности, а с другой – в ситуациях достижения значимых целей компенсируют недостаточную вовлеченность. В контексте обозначенной проблемы сегодня все чаще рассматривается саморегуляция, которая, согласно современным исследованиям, значимо связана со всеми видами школьной вовлеченности (Фомина и др., 2021, 2022; Drake et al., 2014; Estévez et al., 2023; Wang et al., 2018). Лонгитюдные исследования свидетельствуют о прогностичности саморегуляции в отношении вовлеченности, а также реципрокном характере связей между ними (Фомина и др., 2021; Stefansson et al., 2018). Обучающиеся с высоким уровнем вовлеченности лучше учатся, эффективней управляют своим временем, более успешны в поиске и работе с информацией (Estévez et al., 2023; Lei et al., 2018).

В отечественной психологии данный аспект начинает активно исследоваться пока только на студенческих выборках (пр.: Глотова, Дорофеева, 2022; Павлова, 2021). Так, например, показано, что различные аспекты вовлеченности более выражены у студентов с высоким уровнем самоорганизации. Развитые навыки саморегуляции обеспечивают поглощенность деятельностью, готовность преодолевать трудности в учении, осуществлять контроль и рефлексию учебных действий; позволяют не отвлекаться, более эффективно распределять время и т. п. (Павлова, 2021). Саморегуляция является в том числе механизмом, запускающим и поддерживающим состояние «потока» в учебной деятельности, характеризующегося высокими уровнями вовлеченности в деятельность. Что касается школьников, то здесь в основном саморегуляция исследуется в рамках проблемы учебной мотивации (Гордеева, 2016; Цой, Кулагина, 2022). Эти исследования показывают тесную связь мотивационного и регуляторного аспектов осуществления учебной деятельности, при этом разные виды мотивации в разной степени актуализируют и направляют процессы саморегуляции. Мотивация и вовлеченность являются взаимосвязанными феноменами, но описывающими несколько разные плоскости: мотивация отражает внутренние установки и побуждения учащихся к осуществлению учебной деятельности, вовлеченность же рассматривается как внешнее проявление мотивации. Исследователи обозначают перспективность изучения в контексте психологии образования вопросов, связанных с регулированием мотивационных процессов в обучении, поскольку это позволит понять, как работает мотивация, как проявляется инициатива, как развивается целенаправленность поведения в реализации познавательной деятельности (Обухов, 2019).

В рамках настоящего исследования решались следующие *задачи*:

- выявить и описать индивидуально-типологические группы обучающихся с разным уровнем выраженности компонентов школьной вовлеченности;
- сравнить особенности осознанной саморегуляции и уровень академической успеваемости в выделенных группах;

– проанализировать регуляторные и личностные ресурсы академической успеваемости обучающихся подросткового возраста с разными профилями школьной вовлеченности.

Именно подростковый возраст (обучающиеся 7–9 классов) находится в фокусе внимания большинства исследователей и нашего в том числе, поскольку он является критически важным для формирования значимых паттернов обучения, которые определяют будущие академические успехи (например, экзаменационные), увеличивают вероятность продолжать обучение, снижают риски проблемного поведения и депрессии (пр.: Chase et al., 2015; Earl et al., 2023; Widlund et al., 2021).

Основная *гипотеза* состояла в том, что обучающиеся с разными профилями школьной вовлеченности будут различаться уровнем выраженности как общего уровня саморегуляции, так и отдельных ее компонентов, что, в свою очередь, будет определять специфику ресурсов академической успеваемости в выделенных группах.

В контексте настоящего исследования саморегуляция рассматривается как способность к осознанному и ответственному выдвигению учебных и жизненных целей и управлению их достижением на основе максимального использования своих индивидуальных ресурсов (Моросанова, 2021, 2022). В соответствии с ресурсным подходом, осознанная саморегуляция достижения учебных целей является метаресурсом, включающим универсальные и специальные компетенции обучающихся осознанно и самостоятельно выдвигать учебные цели и управлять их достижением (Моросанова, 2021). Общий уровень саморегуляции выступает при этом универсальным ресурсом достижения любой цели, в том числе и учебной. Его развитие зависит от сформированности когнитивно-операциональных компетенций (планирования целей, моделирования значимых условий их достижения, программирования последовательности и способов действий, оценивания результатов и их коррекции), а также от регуляторно-личностных свойств, представленных компетенциями в виде разнообразных стратегий в достижении целей. Они могут рассматриваться в качестве специальных ресурсов, специфичных для достижения различных учебных целей.

Процедура и методы исследования

Выборка. В исследовании приняли участие обучающиеся 7–9 классов общеобразовательных школ Москвы, Калуги, Московской области. Общая выборка составила 484 человека, 53 % – мальчики, возрастной диапазон 12–16 лет (средний возраст – 14,11; стандартное отклонение – 0,76). Доля в выборке учащихся разных классов составила: 7 классы – 15 %, 8 классы – 49 %, 9 классы – 36 %. Форма обследования – групповая. Обучающимся в очном формате при контроле экспериментатора и педагога-психолога предъявлялись бланки методик для заполнения. Предварительно были получены согласия от родителей на участие детей в исследовании.

Методики. Оценка различных компонентов школьной вовлеченности осуществлялась с использованием методики «Многомерная шкала школьной вовлеченности», которая является адаптированным вариантом опросника

Multidimensional School Engagement Scale (Фомина, Моросанова, 2020; Wang et al., 2019). Опросник позволяет оценить показатели выраженности четырех компонентов вовлеченности: поведенческого, когнитивного, эмоционального, социального, а также интегральный показатель. В контексте задач настоящего исследования, при анализе профилей вовлеченности, использовались результаты самооценки учащимися трех основных компонентов вовлеченности – поведенческого, когнитивного и эмоционального (в соответствии с основной концепцией школьной вовлеченности Дж. Фредерикса).

Опросник В.И. Моросановой «*Стиль саморегуляции учебной деятельности*» (Моросанова, Бондаренко, 2017) применялся для оценки развития общего уровня осознанной саморегуляции обучающихся, а также отдельных реализующих ее регуляторных когнитивно-операциональных компетенций планирования целей, моделирования значимых условий их достижения, программирования действий и оценивания их результатов. А также показателей развитости регуляторно-личностных компетенций гибкости, надежности, самостоятельности, ответственности.

С целью контроля влияния личностных диспозиций в исследовании использовались данные, полученные с помощью опросника «*Большая пятерка – детский вариант*» (Малых и др., 2015), включающего показатели экстраверсии, дружелюбности, нейротизма, добросовестности, открытости новому опыту.

В качестве показателя *академической успеваемости* использовался средний балл годовых оценок по основным предметам (русский язык, математика, литература, история, иностранный язык, биология).

Статистический анализ осуществлялся при помощи статистического пакета IBM SPSS Statistics 26. Применялись следующие процедуры статистического анализа: расчет описательных статистик, дисперсионный анализ, кластерный анализ, регрессионный анализ.

Результаты

Одним из оснований формирования выборки исследования был установленный факт об отсутствии значимых различий по показателям школьной вовлеченности у обучающихся выбранных классов. Согласно исследованиям, для обучающихся 7–9 классов в сравнении с более младшими школьниками и старшеклассниками характерны сниженные значения всех компонентов вовлеченности (Фомина, Цыганов, 2021). Дисперсионный анализ, а также проведенные попарные сравнения позволили подтвердить отсутствие значимых различий по всем компонентам вовлеченности у обучающихся 7–9 классов, что явилось основанием для объединения выборки. Для выявления индивидуально-типических профилей школьной вовлеченности использовался метод кластерного анализа, где в качестве критерия выделенных групп выступали показатели когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов вовлеченности. На первом этапе кластеризация осуществлялась методом Варда, на втором этапе – методом *k*-средних. Все показатели методики были стандартизированы (*z*-оценки). В результате выделено четыре группы с различными профилями школьной вовлеченности (рисунок).

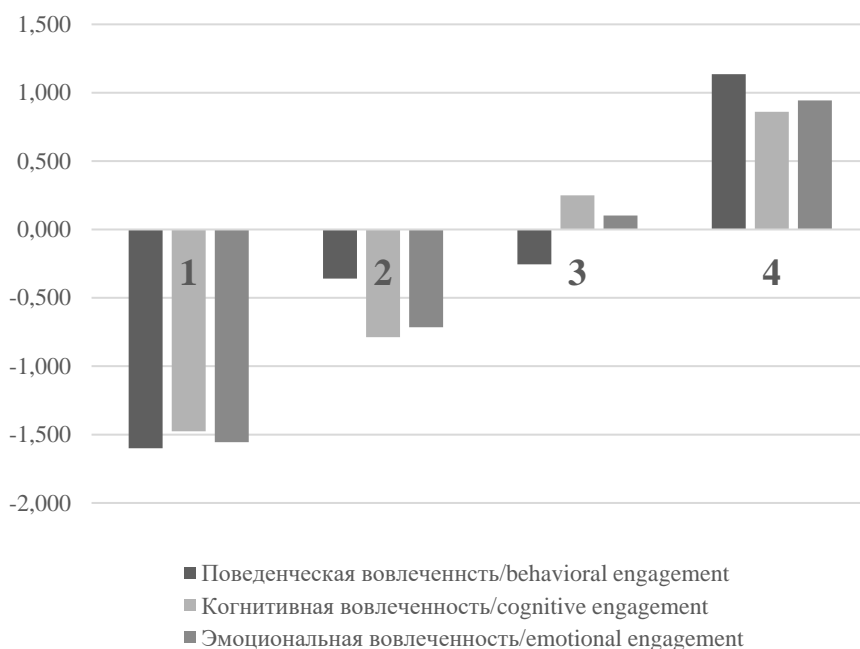


Диаграмма выраженности поведенческого, когнитивного и эмоционального компонентов вовлеченности (z-оценки) в группах с различными ее профилями (1, 2, 3, 4)
Graphical representation of behavioral, cognitive, and emotional engagement components (z scores) in groups with different engagement profiles

Учащиеся, вошедшие в первую группу (1) ($n = 61$ человек, 13 % от выборки) имеют самые низкие значения всех компонентов вовлеченности. Вторая группа (2) ($n = 138$ человек, 28 % от выборки) также характеризуется сниженной вовлеченностью, в основном за счет низких значений когнитивной и эмоциональной вовлеченности. Третья группа (3) ($n = 160$ человек, 33 % от выборки) характеризуется средними значениями всех компонентов вовлечения. Четвертая группа (4) ($n = 125$ человек, 26 % от выборки) имеет самые высокие значения всех компонентов вовлеченности. Дисперсионный анализ позволил установить, что все выделенные группы значительно различаются по компонентам вовлеченности (при $p < 0,001$), за исключением показателя поведенческой вовлеченности для групп 2 и 3 (между этими группами значимых различий по этому компоненту не обнаружено). Полученные данные в целом соотносятся с результатами исследований на выборках обучающихся того же возраста (Estévez et al., 2023; Pöysä et al., 2020).

Далее, в соответствии с задачами нашего исследования, мы сравнили показатели саморегуляции и академической успеваемости в выделенных группах. Дисперсионный анализ позволил установить, что между группами существуют значимые различия по всем исследуемым переменным. Размер эффекта в ANOVA (η^2) при анализе все четырех групп одновременно варьировал от 0,350 (значительный) для общего уровня саморегуляции до 0,036 (небольшой) для показателя академической успеваемости. Описательные статистики по группам представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

**Описательные статистики саморегуляции и академической успеваемости
у обучающихся с разными профилями школьной вовлеченности / Descriptive statistics
on self-regulation and academic performance for each of the four profiles of school engagement**

Показатели / Variables	Группа 1 / Group 1		Группа 2 / Group 2		Группа 3 / Group 3		Группа 4 / Group 4	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Планирование / Goal planning	1,98	1,37	2,93	1,64	4,09	1,57	4,93	1,23
Моделирование / Modeling	3,31	1,78	3,64	1,71	4,03	1,67	4,46	1,49
Программирование / Programming	2,61	1,73	3,08	1,60	3,93	1,59	4,70	1,26
Оценка результата / Results evaluation	2,79	1,46	3,09	1,65	3,68	1,69	4,01	1,68
Гибкость / Flexibility	2,48	1,53	3,00	1,42	3,32	1,50	4,05	1,58
Самостоятельность / Independence	1,77	1,41	2,78	1,43	3,16	1,34	4,14	1,34
Надежность / Reliability	2,44	1,28	3,09	1,45	3,64	1,56	4,14	1,55
Ответственность / Responsibility	1,46	1,19	2,48	1,51	3,61	1,76	4,45	1,57
Общий уровень СР / General level of self-regulation	18,84	5,87	24,09	6,86	29,46	7,40	34,88	7,97
Академическая успеваемость / Academic performance	3,91	0,57	4,01	0,60	4,07	0,66	4,27	0,62

Далее были проведены попарные сравнения с помощью критерия Шеффе, а также рассчитан размер эффекта *d* Коэна. Оказалось, что первая и вторая группы значимо не отличаются по показателям развития регуляторных компетенций моделирования, программирования, оценивания результатов, гибкости, инициативности, в то время как третья и четвертая группы схожи по развитию моделирования и оценивания результатов. В остальных случаях между группами существуют значимые различия. При этом наиболее выраженные по общему уровню саморегуляции: группа 4 с самыми высокими показателями вовлеченности характеризуется и более высоким развитием осознанной саморегуляции. Этот результат подтверждает нашу гипотезу о том, что обучающиеся с разными профилями школьной вовлеченности характеризуются спецификой в развитии как общей способности к саморегуляции, так и в развитии отдельных регуляторных компетенций. Интересными оказались результаты сравнительного анализа различий между типологическими группами по академической успеваемости: значимые различия обнаружены между первой и четвертой ($p < 0,01$; d Коэна = 0,58), а также второй и четвертой группами ($p < 0,01$; d Коэна = 0,42). Между остальными группами значимых отличий нет. Этот результат, с одной стороны, подтверждает многочисленные свидетельства о том, что высокий уровень школьной вовлеченности сопряжен с хорошей успеваемостью (Lei et al., 2018), но вместе с этим для отдельных групп обучающихся сниженная вовлеченность не влечет за собой школьную неуспешность. В этом случае следует обратить внимание на широкий спектр как внешних, так и внутренних ресурсов, использование которых позволяет таким детям демонстрировать оптимальные академические результаты.

Для ответа на вопрос о том, какие регуляторные и личностные ресурсы выступают значимыми факторами академической успеваемости обучающихся с разными профилями вовлеченности, был использован регрессионный анализ. В качестве зависимой переменной выступал показатель среднего балла академической успеваемости, независимых переменных – регуляторные характеристики, а также личностные факторы (модель Большая пятерка). Модели построены отдельно для каждой из исследуемых групп. Результаты регрессионного анализа (методом шагового отбора) представлены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

Регуляторные и личностные компетенции как предикторы академической успеваемости обучающихся с разными профилями школьной вовлеченности / Regulatory and personal competences as predictors of academic performance in students with different profiles of school engagement

Группа / Group	R ²	F	Значимые предикторы / Significance predictors	β	Значимость / Significance
1	0,133	2,912	Моделирование / Modeling	0,272	0,046
2	0,382	6,498	Открытость новому опыту / Openness to experience	0,214	0,010
3	0,077	6,561	Оценка результата / Results evaluation	0,196	0,014
			Открытость новому опыту / Openness to experience	0,157	0,049
4	0,130	9,055	Оценка результата / Results evaluation	0,245	0,006
			Открытость новому опыту / Openness to experience	0,218	0,013

Регрессионный анализ позволил установить, что у обучающихся с разным профилем школьной вовлеченности в качестве регуляторных ресурсов обеспечения академической успеваемости могут быть разные регуляторные компетенции. И если у школьников со средним и высоким уровнем школьной вовлеченности таким ресурсом является оценивание результата, то для детей со сниженной вовлеченностью – моделирование, то есть способность быть гибким, учитывать меняющиеся условия деятельности. Среди личностных факторов значимым предиктором успеваемости для трех групп оказалась диспозиция открытости новому опыту.

Обсуждение результатов

Настоящее исследование позволило получить результаты, раскрывающие и уточняющие особенности взаимосвязи школьной вовлеченности, осознанной саморегуляции и академической успеваемости обучающихся. Так, впервые на российской выборке выделены и описаны группы обучающихся подросткового возраста с разными профилями школьной вовлеченности. Обращает на себя внимание тот факт, что порядка 41 % подростков имеют сниженные показатели всех компонентов вовлеченности. Полученная типология в целом схожа с описанием профилей вовлеченности на выборках испанских, норвежских, финских школьников (пр.: Estévez et al., 2023; Røyså et al., 2020). Результаты лонгитюдных исследований свидетельствуют о значимости профиля вовлеченности в прогнозе успешной адаптации и эффективном обучении в университете (пр.: Van Rooij et al., 2017). Показано также, что успеваемость «невовлеченных» школьников росла медленнее всех групп,

и в целом у них были одни из самых низких образовательных результатов (Widlund et al., 2021). Это указывает на продуктивность дифференциально-типологического подхода, поскольку экспериментальные исследования свидетельствуют о высокой эффективности практических мероприятий по своевременной диагностике и коррекции негативных тенденций в поведении обучающихся, связанных с отношением к учебной деятельности и школе в целом (пр.: Van Loon et al., 2020).

В нашем исследовании показано, что обучающиеся с разными профилями школьной вовлеченности значимо различаются как по уровню показателя общего уровня осознанной саморегуляции, так и отдельных регуляторных компонентов. В то же время результаты регрессионного анализа на нашей выборке не позволяют включить показатель общего уровня саморегуляции в число предикторов успеваемости. Для интерпретации этого факта отметим, что ранее в исследованиях возрастного развития осознанной саморегуляции в период обучения с 4 по 11 класс было выявлено, что осознанная саморегуляция развивается и дифференцируется на всем протяжении школьного обучения. При этом уровень осознанной саморегуляции именно учебной деятельности в 7–8 классе снижается, по-видимому, за счет большей ориентации школьников в этом возрасте на общение со сверстниками и личностное самоопределение, а не на достижение усложнившихся в средней школе учебных целей (пр.: Morosanova et al., 2018, Потанина, Моросанова, 2020)

Следует отметить, что взаимосвязь вовлеченности и саморегуляции психологи и педагоги начали изучать недавно, но уже накоплен ряд данных, свидетельствующих о перспективности научного поиска в этом направлении. Во-первых, зарубежные исследователи отмечают, что когнитивная вовлеченность во многом обеспечивается регуляторными стратегиями (Li, Lajoie, 2022; Zusho, 2017). Во-вторых, показано, что вовлеченность способствует развитию навыков самоорганизации, планирования, самоконтроля. В-третьих, высокий уровень саморегуляции обеспечивает устойчивость различных компонентов школьной вовлеченности (Cleary, Zimmerman, 2012). Перспективной признается позиция, согласно которой различные комбинации в выраженности когнитивного, поведенческого, эмоционального компонентов вовлеченности могут быть по-разному связаны с академической успеваемостью и саморегуляцией учебной деятельности (Estévez et al., 2021). Действительно, обучающиеся с низким уровнем поведенческой и когнитивной вовлеченности характеризуются существенными пробелами в саморегуляции и самоорганизации: им труднее распределять время при подготовке учебных заданий, они не склонны перепроверять сделанную работу, отслеживать уровни понимания учебного материала; у них снижена инициативность в постановке академических целей, стратегии поиска и обработки информации неэффективны (Estévez et al., 2021).

И, наконец, рассматривая особенности взаимосвязи школьной вовлеченности и саморегуляции, мы не можем обойти проблему академической успеваемости. И саморегуляция, и вовлеченность являются значимыми предикторами успеваемости. Однако существует значительное количество потенциальных медиаторов, которые необходимо учитывать при изучении дан-

ной проблемы. Так, например, показано, что в подростковом возрасте происходят значимые позитивные изменения в осознанном саморегулировании подростков, что позволяет обучающимся задействовать регуляцию при решении широкого круга не только учебных, но и жизненных задач. Результаты показывают, что класс обучения обуславливает особенности взаимосвязи вовлеченности и успеваемости (Фомина и др., 2022). Настоящее исследование позволило развить данную логику и раскрыть регуляторные и личностные ресурсы академической успеваемости обучающихся подросткового возраста с разными профилями школьной вовлеченности. Эти результаты подтверждают тезис о том, что осознанная саморегуляция может выполнять ресурсную роль, поддерживая успеваемость обучающихся даже при снижении компонентов вовлеченности.

Практическая значимость полученных результатов может быть связана с реализацией дифференциального подхода по поддержанию и повышению различных компонентов школьной вовлеченности у обучающихся. Как показывает практика, низкий уровень вовлеченности (особенно когнитивной и поведенческой) часто связан с тем, что школьник не владеет навыками самоорганизации и саморегуляции, а стратегии освоения учебного предмета и подготовки к учебным занятиям оказываются неэффективными. В этом случае внимание может быть сосредоточено на развитии регуляторных компетенций. Будущие исследования позволят более детально исследовать вопрос о природе и характере взаимосвязей саморегуляции и школьной вовлеченности обучающихся. Принципиальным вопросом, в частности, является вопрос о том, как актуализировать в реальном педагогическом взаимодействии вовлеченность и саморегуляцию школьника. Безусловно ответ на этот вопрос невозможно получить без анализа характера взаимодействия учителя и учащегося. Исследователи акцентируют значимость ситуационных детерминант вовлеченности, а также характер социального взаимодействия субъектов образовательного процесса (пр.: Engels et al., 2017; Pöysä et al., 2018 и др.). Не менее перспективным является учет предметного содержания и профессиональное самоопределение обучающихся: все больше исследования посвящено специфике школьной вовлеченности в процессе овладения разными учебными дисциплинами. В свою очередь, это направление может быть связано с изучением процессов развития специальных регуляторных компетенций обучающихся.

Заключение

В настоящем исследовании раскрыты особенности взаимосвязи школьной вовлеченности, осознанной саморегуляции и академической успеваемости обучающихся подросткового возраста через призму дифференциально-психологического подхода. В зависимости от выраженности поведенческого, когнитивного и эмоционального компонентов школьной вовлеченности выделены четыре группы обучающихся, значимо различающихся как по уровню развития осознанной саморегуляции, так и отдельных регуляторных особенностей. Показано, что такие регуляторные компетенции, как моделирование значимых условий и оценивание результатов могут рассматриваться в качестве

значимых ресурсов академической успеваемости, обучающихся в выделенных группах. Полученные результаты обосновывают практическую значимость исследования, которая заключается в том, что развитие осознанной саморегуляции обучающихся может компенсировать невысокий уровень школьной вовлеченности обучающегося при достижении образовательных результатов.

Список литературы

- Бондаренко И.Н., Ишмуратова Ю.А., Цыганов И.Ю.* Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 4. С. 77–88. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090407>
- Глотова Г.А., Дорофеева О.В.* Исследование вовлеченности студентов в учение // Психолого-педагогические вопросы современного образования: монография / гл. ред. Ж.В. Мурзина. Чебоксары: Среда, 2022. С. 67–90. <https://doi.org/10.31483/r-103648>
- Гордеева Т.О.* Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. 2016. №. 62. С. 38–53. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/4>
- Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Васин Г.М.* Адаптация русскоязычной версии опросника «Большая Пятёрка – детский вариант» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 4. С. 6–12.
- Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и решения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 4–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
- Моросанова В.И.* Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 3. С. 57–83. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-57-82>
- Моросанова В.И., Бондаренко И.Н.* Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 2. С. 27–37.
- Обухов А.С.* Современные исследования проблемы мотивации и саморегуляции человека в ситуации неопределенности и изменчивости мира // Исследователь/Researcher. 2019. № 1–2 (25–26). С. 10–21.
- Павлова Е.В.* Самоорганизация как фактор академической вовлеченности студентов вуза // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2021. Т. 37. С. 31–45. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2021.37.31>
- Потанина А.М., Моросанова В.И.* Индивидуально-типологические профили стилевых особенностей саморегуляции у учащихся средней и старшей ступени обучения // Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации. М.: Знание-М, 2020. С. 225–238. <https://doi.org/10.38006/907345-50-8.2020.225.238>
- 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>

- Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Исследование взаимосвязи школьной вовлеченности и осознанной саморегуляции учащихся: возрастные траектории и гендерный аспект // Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О.А. Конопкина): сборник научных статей / под ред. В.И. Моросановой, Ю.П. Зинченко. М.: Психологический институт РАО, 2021. С. 120–129. <https://doi.org/10.24412/cl-36466-2021-1-120-129>
- Цой Л.В., Кулагина И.Ю. Соотношение внешней мотивации и субъектной позиции в учебной деятельности младших школьников // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. № 1. С. 3–16. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140101>
- Chase P.A., Warren D.J.A., Lerner R.M. School engagement, academic achievement, and positive youth development // Promoting positive youth development: lessons from the 4-H study / ed. by E.P. Bowers, G.J. Geldhof, S.K. Johnson, L.J. Hilliard, R.M. Hershberg, J.V. Lerner, R.M. Lerner. Cham: Springer International Publishing, 2015. Pp. 57–70. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17166-1_4
- Cleary T.J., Zimmerman B.J. A cyclical self-regulatory account of student engagement: theoretical foundations and applications // Handbook of Research on Student Engagement / ed. by S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie. Boston: Springer Science + Business Media, 2012. Pp. 237–257. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_11
- Drake K., Belsky J., Fearon R.M.P. From early attachment to engagement with learning in school: the role of self-regulation and persistence // Developmental Psychology. 2014. Vol. 50. No. 5. Pp. 1350–1361. <https://doi.org/10.1037/a0032779>
- Earl S.R., Taylor I.M., Meijen C., Passfield L. Trajectories in cognitive engagement, fatigue, and school achievement: the role of young adolescents' psychological need satisfaction // Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 101. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102248>
- Engels M.C., Colpin H., Van Leeuwen K., Bijttebier P., Den Noortgate W.V., Claes S., Goossens L., Verschueren, K. School engagement trajectories in adolescence: the role of peer likeability and popularity // Journal of School Psychology. 2017. Vol. 64. Pp. 61–75. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.006>
- Estévez I., Rodríguez-Llorente C., Piñeiro I., González-Suárez R., Valle A. School engagement, academic achievement, and self-regulated learning // Sustainability. 2021. Vol. 13. No. 6. <https://doi.org/10.3390/su13063011>
- Fredricks J.A., Ye F., Wang M.-T., Brauer S. Profiles of school disengagement: not all disengaged students are alike // Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students / ed. by J.A. Fredricks, A.L. Reschly, S.L. Christenson. London: Academic Press, 2019. Pp. 31–43. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-813413-9.00003-6>
- Lee S. Multidimensional structure and measurement invariance of school engagement // Journal of School Psychology. 2021. Vol. 89. Pp. 20–33. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.09.001>
- Lei H., Cui Y., Zhou W. Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis // Social Behavior and Personality. 2018. Vol. 46. No. 3. Pp. 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Li S., Lajoie S.P. Cognitive engagement in self-regulated learning: an integrative model // European Journal of Psychology of Education. 2022. Vol. 37. No. 3. Pp. 833–852. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00565-x>
- Morosanova V., Bondarenko I., Fomina T., Burmistrova-Savenkova A. Self-regulation, personality factors, academic motivation, math achievement in middle and senior school // Early Childhood Care and Education. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences / ed. by S. Sheridan, N. Veraksa. London: Future Academy, 2018. Vol. 43. Pp. 401–410. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.53>
- Pöysä S., Poikkeus A.-M., Muotka J., Vasalampi K., Lerkkanen M.-K. Adolescents' engagement profiles and their association with academic performance and situational engagement // Learning and Individual Differences. 2020. Vol. 82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101922>

- Pöysä S., Vasalampi K., Muotka J., Lerkkanen M.-K., Poikkeus A.-M., Nurmi J.-E. Variation in situation-specific engagement among lower secondary school students // *Learning and Instruction*. 2018. Vol. 53. Pp. 64–73. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.007>
- Stefansson K.K., Gestsdottir S., Birgisdottir F., Lerner R.M. School engagement and intentional self-regulation: a reciprocal relation in adolescence // *Journal of Adolescence*. 2018. Vol. 64. No. 1. Pp. 23–33. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005>
- Van Loon A.W.G., Creemers H.E., Beumer W.Y., Okorn A., Vogelaar S., Saab N., Miers A.C., Westenberg P.M., Asscher J.J. Can schools reduce adolescent psychological stress? A multilevel meta-analysis of the effectiveness of school-based intervention programs // *Journal of Youth and Adolescence*. 2020. Vol. 49. No. 6. Pp. 1127–1145. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01201-5>
- Van Rooij E.C.M., Jansen E.P.W.A., Van de Grift W.J.C.M. Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university // *Learning and Individual Differences*. 2017. Vol. 54. Pp. 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>
- Wang M., Deng X., Du X. Harsh parenting and academic achievement in Chinese adolescents: potential mediating roles of effortful control and classroom engagement // *Journal of School Psychology*. 2018. Vol. 67. Pp. 16–30. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.09.002>
- Wang M.-T., Degol J.-E., Henry D.A. An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning // *American Psychologist*. 2019. Vol. 74. No. 9. Pp. 1086–1102. <https://doi.org/10.1037/amp0000522>
- Wang M.-T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: a multidimensional school engagement scale // *European Journal of Psychological Assessment*. 2019. Vol. 35. No. 4. Pp. 592–606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Wang M.T., Peck S.C. Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles // *Developmental Psychology*. 2013. Vol. 49. No. 7. Pp. 1266–1276. <https://doi.org/10.1037/a0030028>
- Widlund A., Tuominen H., Korhonen J. Development of school engagement and burnout across lower and upper secondary education: Trajectory profiles and educational outcomes // *Contemporary Educational Psychology*. 2021. Vol. 66. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101997>
- Zusho A. Toward an integrated model of student learning in the college classroom // *Educational Psychology Review*. 2017. Vol. 29. No. 2. Pp. 301–324. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9408-4>

История статьи:

Поступила в редакцию 30 мая 2023 г.

Принята к печати 31 июля 2023 г.

Для цитирования:

Фомина Т.Г., Бондаренко И.Н., Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность и академическая успешность подростков: дифференциально-психологический аспект // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2023. Т. 20. № 3. С. 560–577. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-560-577>

Вклад авторов:

Т.Г. Фомина – дизайн исследования, сбор и обработка данных, анализ полученных данных, написание текста. И.Н. Бондаренко – дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста. В.И. Моросанова – научное руководство, анализ полученных данных, написание текста.

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторах:

Фомина Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии саморегуляции, Психологический институт Российской академии образования (Москва, Россия). ORCID: 0000-0001-5097-4733; Scopus Author ID: 56528023600; Researcher ID: P-2785-2016; eLIBRARY SPIN-код: 7480-4880. E-mail: tanafomina@mail.ru

Бондаренко Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии саморегуляции, Психологический институт Российской академии образования (Москва, Россия). ORCID: 0000-0001-5539-1027; Scopus Author ID: 56964809500; Researcher ID: P-6901-2016; eLIBRARY SPIN-код: 7862-3863. E-mail: pondi@inbox.ru

Моросанова Варвара Ильинична, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующая лабораторией психологии саморегуляции, Психологический институт Российской академии образования (Москва, Россия). ORCID: 0000-0002-7694-1945; Scopus Author ID: 6506351065; Researcher ID: J-5946-2016; eLIBRARY SPIN-код: 4335-5542. E-mail: morosanova@mail.ru

DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-3-560-577

EDN: BOUTNZ


UDC 159.9

Research article

Conscious Self-Regulation, School Engagement and Academic Performance in Adolescents: Differential Psychological Aspect

Tatiana G. Fomina  , Irina N. Bondarenko , Varvara I. Morosanova 

Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
9 Mokhovaya St, bldg 4, Moscow, 125009, Russian Federation

 tanafomina@mail.ru

Abstract. The problem of the relationship between school engagement and self-regulation of students is a topical area of modern research in the field of educational psychology. The objectives of this study include: 1) identifying individual typological groups of students depending on the rates of the behavioral, cognitive and emotional components of engagement; 2) conducting a comparative analysis of self-regulation and academic performance in the selected groups; 3) revealing regulatory and personal resources for the performance of adolescent students with different profiles of school engagement. The sample consisted of 7–9-grade students of general education schools ($N = 484$; boys – 53%; $M = 14.11$; $SD = 0.76$). The study was conducted using the questionnaire “Self-Regulation Profile of Learning Activity (by V.I. Morosanova), the Multidimensional Scale of School Engagement, and the Russian-language adaptation of the questionnaire “Big Five – Children’s Version”. Depending on the profile of school engagement, four groups of the participants were identified with significant differences in the levels of conscious self-regulation, particular regulatory components and academic performance. The data analysis revealed the following special resources for academic success in the selected groups: the regulatory competences “modeling of significant conditions” and

“evaluation of results” as well as personal disposition “openness to new experience”. The results obtained are discussed in the context of the resource approach and the practical technologies for maintaining academic performance and school engagement in adolescence.

Key words: conscious self-regulation, school engagement, academic performance, differential approach, adolescents

Acknowledgements and Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation within the framework of scientific project No. 20-18-00470 “Self-regulation and school engagement as psychological resources for academic success: a longitudinal study”.

References

- Bondarenko, I.N., Ishmuratova, Y.A., & Tsyganov, I.Y. (2020). Problems of the relationship between 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>
- Chase, P.A., Warren, D.J.A., & Lerner, R.M. (2015). School engagement, academic achievement, and positive youth development. In E.P. Bowers, G.J. Geldhof, S.K. Johnson, L.J. Hilliard, R.M. Hershberg, J.V. Lerner & R.M. Lerner (Eds.), *Promoting Positive Youth Development: Lessons from the 4-H Study* (pp. 57–70). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17166-1_4
- Cleary, T.J., & Zimmerman, B.J. (2012). A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. In S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 237–257). Boston: Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_11
- Drake, K., Belsky, J., & Fearon, R.M.P. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: The role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology*, 50(5), 1350–1361. <https://doi.org/10.1037/a0032779>
- Earl, S.R., Taylor, I.M., Meijen, C., & Passfield, L. (2023). Trajectories in cognitive engagement, fatigue, and school achievement: The role of young adolescents' psychological need satisfaction. *Learning and Individual Differences*, 101, 102248. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102248>
- Engels, M.C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Den Noortgate, W.V., Claes, S., Goossens, L., & Verschueren, K. (2017). School engagement trajectories in adolescence: The role of peer likeability and popularity. *Journal of School Psychology*, 64, 61–75. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.006>
- 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., & Morosanova, V.I. (2020). Russian adaptation and validation of the “Multi-dimensional School Engagement Scale”. *Moscow University Psychology Bulletin*, (3), 194–213. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09>
- Fomina, T.G., & Tsyganov, I.Yu. (2021). The study of the relationship between school engagement and conscious self-regulation in students: Age trajectories and gender aspect. *Psychology of Self-Regulation in the Context of Current Problems of Education (to the 90th Anniversary of O.A. Konopkin): Conference Proceedings* (pp. 120–129). Moscow: Psychological Institute of RAE. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/cl-36466-2021-1-120-129>
- 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. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 19(4), 835–846. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-835-846>
- Fomina, T.G., Filippova, E.V., & Morosanova, V.I. (2021). Longitudinal study of the relationship between conscious self-regulation, school engagement and student acade-

- mic achievement. *Psychological Science and Education*, 26(5), 30–42. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503>
- 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: Working with Disengaged Students* (pp. 31–43). London: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-813413-9.00003-6>
- Glotova, G.A., & Dorofeeva, O.V. (2022). Study of student engagement in learning. In Zh.V. Murzina (Eds.), *Pedagogy and Psychology of Modern Education* (pp. 67–90). Cheboksary: Sreda Publ. (In Russ.) <https://doi.org/10.31483/r-103648>
- Gordeeva, T.O. (2016). Motivation: New theoretical approaches, diagnostics and practical recommendations. *Siberian Journal of Psychology*, (62), 38–53. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/17267080/62/4>
- Lee, S. (2021). Multidimensional structure and measurement invariance of school engagement. *Journal of School Psychology*, 89, 20–33. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.09.001>
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Li, S., & Lajoie, S.P. (2022). Cognitive engagement in self-regulated learning: an integrative model. *European Journal of Psychology of Education*, 37(3), 833–852. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00565-x>
- 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.)
- Morosanova, V., Bondarenko, I., Fomina, T., & Burmistrova-Savenkova, A. (2018). Self-regulation, personality factors, academic motivation, math achievement in middle and senior school. In S. Sheridan & N. Veraksa (Eds.), *Early Childhood Care and Education. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (vol. 43, pp. 401–410). London: Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.53>
- Morosanova, V.I. (2021). Conscious self-regulation as a metaresource for achieving goals and solving the problems of human activity. *Moscow University Psychology Bulletin*, (1), 4–37. (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), 57–83. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-57-82>
- Morosanova, V.I., & Bondarenko, I.N. (2017). Diagnosis of conscious self-regulation of educational activity: A new version of the SSUD-M Questionnaire. *Theoretical and Experimental Psychology*, 10(2), 27–37. (In Russ.)
- Obukhov, A.S. (2019). Modern studies of the problem of motivation and selfregulation of a person in a situation of uncertainty and variability of the world. *Issledovatel'/Researcher*, (1–2), 10–21. (In Russ.)
- Pavlova, E.V. (2021). Self-organization as a factor of academic engagement of university students. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, 37, 31–45. (In Russ.) <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2021.37.31>
- Potantina, A.M., & Morosanova, V.I. (2020). Individual-typological profiles of stylistic features of conscious self-regulation in middle and high school students. *Personal and Regulatory Resources in Achieving Educational and Professional Goals in the Digital Age: Conference Proceedings* (pp. 225–238). Moscow: Znanie-M Publ. (In Russ.) <https://doi.org/10.38006/907345-50-8.2020.225.238>
- 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>

- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2018). Variation in situation-specific engagement among lower secondary school students. *Learning and Instruction*, 53, 64–73. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.007>
- Stefansson, K.K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R.M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 64(1), 23–33. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005>
- Tsoy, L.V., & Kulagina, I.Yu. (2022). The correlation of external motivation and agency position in the educational activity of primary school students. *Psychological-Educational Studies*, 14(1), 3–16. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140101>
- Van Loon, A.W.G., Creemers, H.E., Beumer, W.Y., Okorn, A., Vogelaar, S., Saab, N., Miers, A.C., Westenberg, P.M., & Asscher, J.J. (2020). Can schools reduce adolescent psychological stress? A multilevel meta-analysis of the effectiveness of school-based intervention programs. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(6), 1127–1145. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01201-5>
- Van Rooij, E.C.M., Jansen, E.P.W.A., & Van de Grift, W.J.C.M. (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., Deng, X., & Du, X. (2018). Harsh parenting and academic achievement in Chinese adolescents: Potential mediating roles of effortful control and classroom engagement. *Journal of School Psychology*, 67, 16–30. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.09.002>
- Wang, M.T., & Peck, S.C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49(7), 1266–1276. <https://doi.org/10.1037/a0030028>
- Wang, M.-T., Degol, J.L., & Henry, D.A. (2019). An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist*, 74(9), 1086–1102. <https://doi.org/10.1037/amp0000522>
- 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>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101997>
- Zusho, A. (2017). Toward an integrated model of student learning in the college classroom. *Educational Psychology Review*, 29(2), 301–324. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9408-4>

Article history:

Received 30 May 2023

Revised 28 July 2023

Accepted 31 July 2023

For citation:

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>

Author's contribution:

Tatiana G. Fomina – research design, data collection and processing, data analysis, text writing.
Irina N. Bondarenko – research design, data analysis, text writing.
Varvara I. Morosanova – scientific supervision, data analysis, text writing and editing.

Conflicts of interest:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Bio notes:

Tatiana G. Fomina, PhD in Psychology, is Leading Researcher, Department of Self-Regulation Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0001-5097-4733; Scopus Author ID: 56528023600; Researcher ID: P-2785-2016; eLIBRARY SPIN-code: 7480-4880. E-mail: tanafomina@mail.ru

Irina N. Bondarenko, PhD in Psychology, is Leading Researcher, Department of Self-Regulation Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0001-5539-1027; Scopus Author ID: 56964809500; Researcher ID: P-6901-2016; eLIBRARY SPIN-code: 7862-3863. E-mail: pondi@inbox.ru

Varvara I. Morosanova, ScD in Psychology, is Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of Psychology of Self-Regulation, Psychological Institute of Russian Academy of Education (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0002-7694-1945; Author Scopus ID: 6506351065; Researcher ID: J-5946-2016; eLIBRARY SPIN-code: 4335-5542. E-mail: morosanova@mail.ru