

# Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся

**Фомина Т.Г.**

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»  
(ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: [tanafomina@mail.ru](mailto:tanafomina@mail.ru)

**Филиппова Е.В.**

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»  
(ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: [profrest@gmail.com](mailto:profrest@gmail.com)

**Моросанова В.И.**

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»  
(ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: [morosanova@mail.ru](mailto:morosanova@mail.ru)

Представлены результаты исследования, направленного на установление характера взаимосвязи между школьной вовлеченностью, осознанной саморегуляцией и академической успеваемостью учащихся. Анализируются данные, полученные в двух лонгитюдных исследованиях, охватывающих следующие группы респондентов: с 8 по 9 классы (N=106) и с 10 по 11 классы (N=96). Диагностика саморегуляции осуществлялась с помощью опросника В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности — ССУД-М», школьная вовлеченность оценивалась при помощи методики «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Wang et al., 2019, Фомина, Моросанова, 2020). В качестве показателя академической успеваемости использовался средний балл годовых отметок по основным учебным предметам. Замеры были произведены дважды с интервалом в один год. Зафиксированы значимые изменения (понижение) в уровне школьной вовлеченности у учащихся при переходе из 8 в 9 класс. У учащихся при переходе из 10 в 11 класс значимо возрастают показатели саморегуляции, вовлеченности и академической успеваемости. Перекрестно-лонгитюдный анализ позволил установить, что осознанная саморегуляция является значимым предиктором успешного обучения и высокой вовлеченности учащихся при переходе в 9 класс. В то же время для успешного обучения в 11 классе более значимую роль играет вовлеченность в учебный процесс, а также предыдущая академическая успешность. Полученные данные позволили установить направления причинно-следственной связи школьной вовлеченности, осознанной саморегуляции и успеваемости школьников в различные периоды обучения.

**Ключевые слова:** осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность, академическая успеваемость, перекрестно-лонгитюдный анализ.

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

**Для цитаты:** 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. Том 26. № 5. С. 30—42. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503>

# Longitudinal Study of the Relationship Between Conscious Self-Regulation, School Engagement and Student Academic Achievement

**Tatiana G. Fomina**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: [tanafofina@mail.ru](mailto:tanafofina@mail.ru)

**Elena V. Filippova**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: [profstet@gmail.com](mailto:profstet@gmail.com)

**Varvara I. Morosanova**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: [morosanova@mail.ru](mailto:morosanova@mail.ru)

The study seeks to examine the longitudinal relationship between school engagement, conscious self-regulation, and student academic achievement. Research analysis covers the data obtained in two longitudinal studies of two student groups: 8—9 graders (N=106) and 10—11 graders (N=96). Diagnostics of self-regulation was carried out by means of “Self-Regulation Profile of Learning Activity Questionnaire — SRPLAQ”, school engagement was assessed using “A Multidimensional School Engagement Scale» (Wang et al., 2019; Fomina, Morosanova, 2020). The average value of annual marks in core academic subjects served as an indicator of academic achievement. The measurements were taken twice, with one-year interval. The study revealed significant changes (decrease) in the level of students’ school engagement during their transition from grade 8 to grade 9. When moving from grade 10 to grade 11, the students significantly increase their levels of self-regulation, school engagement, and academic performance. Cross-lagged panel analysis made it possible to establish that conscious self-regulation is a significant predictor of successful learning and high student engagement during the transition to the 9th grade. Whereas in grade 11, student engagement in the educational process, as well as previous academic success, plays a more significant role for successful learning. The data obtained allowed for specifying the directions of the causal relationship between school engagement, conscious self-regulation, and academic achievement of students in different periods of schooling.

**Keywords:** conscious self-regulation, school engagement, academic achievement, cross-lagged analysis.

**Funding.** The reported study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project number 20-18-00470.

**For citation:** Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I. Longitudinal Study of the Relationship Between Conscious Self-Regulation, School Engagement and Student Academic Achievement. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 30—42. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503> (In Russ.).

## Введение

Саморегуляция учебной деятельности и школьная вовлеченность являются значимыми факторами академической успешности учащихся разного возраста [4; 16; 25]. Однако в большинстве исследований данные феномены рассматриваются отдельно, хотя есть существенные основания изучать их в тесной связке.

Школьная вовлеченность является многомерным конструктом, включающим различные компоненты [7; 14; 23]. Существует несколько моделей вовлеченности, которые различаются по количеству операционализованных ее проявлений. Наиболее распространенной является трехкомпонентная модель, включающая в себя поведенческую, когнитивную и эмоциональную вовлеченность [14]. Поведенческая связана с активной включенностью учащихся в школьную жизнь, отношения с одноклассниками, внутришкольные и внеклассные мероприятия. Когнитивная — характеризует познавательную активность, готовность прилагать необходимые усилия для качественной учебной работы, использование разнообразных учебных стратегий. Эмоциональная — включает общие положительные аффективные реакции учащихся, возникающие в процессе учебной деятельности: удовольствие от учебы, ценность школьных занятий, чувство связанности со школой. Однако ряд ученых предлагают рассматривать еще и социальный компонент, характеризующий качество социальных взаимодействий [23]. Каждый из компонентов вовлеченности может варьироваться как по интенсивности, так и продолжительности: иметь краткосрочный характер для определенной ситуации или же, наоборот, оставаться на стабильном уровне в течение длительного времени.

Поскольку школьная вовлеченность представляет собой многомерный конструкт, име-

ющий проекции в различные сферы учебной деятельности, то ее проявления связаны с широким кругом психологических феноменов. К одному из таких относится саморегуляция. Нельзя не заметить концептуальную близость когнитивного компонента вовлеченности и регуляторных стратегий обучения. Когнитивная вовлеченность связана с осознанной регуляцией и использованием метакогнитивных стратегий [19; 24]. Исследователи отмечают, что вовлеченность способствует развитию навыков самоорганизации, планирования, самоконтроля [21]. Показано, что ориентация на цели, связанные с достижением высоких результатов, с большей вероятностью характерна для учащихся с высоким уровнем школьной вовлеченности [8]. Об этом также свидетельствуют данные исследований, в которых показано, что прогресс в достижении осознаваемой цели стимулирует учащихся проявлять высокие уровни школьной вовлеченности [20]. В то же время связь между школьной вовлеченностью и саморегуляцией в подростковом возрасте плохо изучена, несмотря на очевидную значимую роль саморегуляции в поддержании школьной вовлеченности [5; 19]. В то же время можно предполагать, что вовлеченность будет способствовать активизации использования учащимися более эффективных стратегий саморегулирования в учебной деятельности. Особенно важным представляется проведение лонгитюдных исследований, позволяющих оценивать прогностические эффекты, а также направления причинно-следственных связей в разные периоды обучения, поскольку как вовлеченность, так и саморегуляция демонстрируют различные динамические траектории на протяжении школьного обучения.

Саморегуляцию учебной деятельности в настоящем исследовании мы рассматриваем

как способность выдвигания и достижения субъектно-принятых целей. Согласно последним исследованиям, она рассматривается как система когнитивных процессов (целеполагание и планирование, моделирование значимых условий достижения цели, программирование действий, оценивание результатов) и регуляторно-личностных свойств (гибкость, самостоятельность, надежность, ответственность), индивидуальное своеобразие которых формирует общий уровень саморегуляции [2]. Основная цель настоящего исследования — выявить причинно-следственные связи между осознанной саморегуляцией, школьной вовлеченностью и академической успеваемостью учащихся, а также сопоставить специфику этой взаимосвязи для обучающихся разного возраста на материале данных лонгитюдных исследований. Основываясь на предыдущих исследованиях, мы предполагаем наличие значимой перекрестно-лонгитюдной взаимосвязи между саморегуляцией и успеваемостью, саморегуляцией и школьной вовлеченностью, а также вовлеченностью и успеваемостью обучающихся. В рамках исследования были поставлены следующие вопросы:

— какова динамика саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся при переходе из 8 в 9 и из 10 в 11 классы?

— есть ли специфика лонгитюдной взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости школьников в разные периоды обучения?

— какие из исследуемых параметров обладают значимыми прогностическими эффектами и, соответственно, могут быть предметом воздействия, коррекции и развития в качестве механизмов поддержания успешного обучения?

### **Процедура исследования**

*Выборка исследования.* Здесь представлены данные, полученные в двух лонгитюдных исследованиях, охватывающих школьников разных периодов школьного обучения. Первая группа школьников — учащиеся 8—9 классов (N=106), вторая — 10—11 классов (N=96).

Учащиеся были обследованы дважды с интервалом примерно в 1 год. Средний возраст учащихся первой группы во время первого тестирования — 13,93 (стандартное отклонение — 0,44), во время второго — 14,72 (стандартное отклонение — 0,45). Количество испытуемых женского пола — 42,5%. Средний возраст учащихся второй группы во время первого тестирования — 16,04 (стандартное отклонение — 0,38), во время второго — 16,71 (стандартное отклонение — 0,49). Количество испытуемых женского пола — 53%.

### *Методы исследования*

Диагностика развития осознанной саморегуляции осуществлялась при помощи опросника «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)» [3]. Инструмент позволяет оценить степень сформированности регуляторных процессов (планирования, моделирования значимых условий достижения целей, программирования действий, оценивания полученных результатов), а также регуляторно-личностных свойств (гибкости, инициативности, ответственности и надежности). Вычисляется также общий уровень осознанной саморегуляции учебной деятельности. Коэффициент надежности альфа Кронбаха для шкал опросника составляет от 0,65 до 0,72.

Школьная вовлеченность оценивалась при помощи адаптированного на российской выборке опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» [6; 23]. Опросник включает 37 утверждений, которые оцениваются испытуемыми по 5-балльной шкале Лайкерта с ответами от 1 — совсем не похоже на меня до 5 — очень похоже на меня. Диагностируется 8 шкал: поведенческая вовлеченность; когнитивная вовлеченность; эмоциональная вовлеченность; социальная вовлеченность; поведенческий компонент безучастности, когнитивная безучастность; эмоциональная безучастность; социальная безучастность. Шкалы методики обладают приемлемой надежностью (альфа Кронбаха от 0,63 до 0,90). Конфирматорный факторный анализ подтвердил сохранение оригинальной бифакторной структуры опросника с выделением двух глобальных факторов вовлеченно-

сти и безучастности. В контексте задач исследования использовалась интегральная шкала школьной вовлеченности.

Общий балл успеваемости выводился как среднее значение итоговых за год отметок учащихся по основным учебным предметам (алгебра, геометрия, русский язык, иностранный язык, литература, история, биология, география, физика, химия).

Для расчета описательных статистик, проведения корреляционного, дисперсионного и регрессионного анализа использовался статистический пакет SPSS 26.0 (SPSS Inc.). Перекрестно-лонгитюдный анализ проводился с использованием программы AMOS 23.

### Результаты исследования

#### Описательные статистики, оценка значимых изменений и корреляционный анализ

На первом этапе анализа данных были рассмотрены описательные статистики, а также корреляции между исследуемыми переменными, в том числе с учетом их повторных замеров.

Анализ значимых изменений исследуемых переменных проводился с использованием непараметрического критерия Вилкоксона (Wilcoxon signed-rank test). Значимые изменения (понижение) зафиксированы для показателя общего уровня вовлеченности (значение критерия Вилкоксона  $Z=-3,43$ ,  $p=0,001$ ). Анализ изменчивости различных компонентов вовлеченности позволил установить, что это снижение происходит за счет падения уровня эмоциональной ( $Z=-3,67$ ,  $p=0,000$ ) и социальной ( $Z=-2,99$ ,  $p=0,003$ ) вовлеченности, в то

время как когнитивная и поведенческая вовлеченность остаются на том же уровне. Саморегуляция и академическая успеваемость значимо не меняются. Хотя можно зафиксировать некоторые значимые изменения по показателям успеваемости в отдельных учебных предметах. Например, значимо возрастает успеваемость по русскому языку ( $Z=-2,27$ ,  $p=0,023$ ). По-видимому, это обусловлено необходимостью готовиться к итоговому экзамену в 9 классе.

Корреляционный анализ свидетельствует о значимой связи между переменными, что подтверждает ранее полученные эмпирические данные о тесной связи исследуемых феноменов.

Далее по такому же плану мы рассмотрели результаты, полученные для выборки учащихся 10-11 классов (табл. 2). Здесь мы видим несколько другую картину динамики. Средние значения показателей саморегуляции, вовлеченности и академической успеваемости возрастают при переходе из 10 в 11 класс. Значимые изменения выявлены для саморегуляции ( $Z=-2,15$ ,  $p=,031$ ), при этом в значительной мере это обусловлено ростом инициативности. Вовлеченность повышается главным образом за счет когнитивного компонента ( $Z=-2,49$ ,  $p=,013$ ). Успеваемость значимо не возрастает, но остается на стабильно хорошем уровне. Эти результаты обусловлены тем, что учебная деятельность и ее регуляция в выпускном классе направлены на личностно значимые цели, связанные с успешным окончанием школы и сдачей ЕГЭ. В связи с этим учащиеся активно вовлечены

Таблица 1

### Средние значения, стандартные отклонения и коэффициенты корреляции для выборки 8—9 классов (N=105)

	Mean	SD	1	2	3	4	5	6
1. Саморегуляция_8	28,25	9,41	1	,765**	,584**	,559**	,252**	,328**
2. Саморегуляция_9	28,22	10,22		1	,482**	,678**	0,185	,342**
3. Вовлеченность_8	67,24	13,41			1	,684**	,227*	,332**
4. Вовлеченность_9	63,67	14,57				1	,302**	,438**
5. Успеваемость_8	3,98	0,65					1	,800**
6. Успеваемость_9	3,97	0,59						1

Примечание: \*\* $p<,01$ , \* $p<,05$ .

Таблица 2

**Средние значения, стандартные отклонения и коэффициенты корреляции для выборки 10—11 классов (N=96)**

	Mean	SD	1	2	3	4	5	6
1. Саморегуляция_10	29,47	8,77	1	,752**	,572**	,597**	,253*	,270**
2. Саморегуляция_11	30,10	9,69		1	,564**	,626**	,144	,273**
3. Вовлеченность_10	69,24	12,44			1	,787**	,319**	,463**
4. Вовлеченность_11	70,11	12,70				1	,297**	,385**
5. Успеваемость_10	4,35	,52					1	,803**
6. Успеваемость_11	4,45	,41						1

Примечание: \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ ; Mean — среднее значение, SD — стандартное отклонение.

в учебный процесс, а успешная деятельность во многом связана с эффективной саморегуляцией.

Результаты корреляционного анализа в целом схожи с результатами, полученными на выборке учащихся 8-9 классов. Это свидетельствует о стабильности связи между саморегуляцией, школьной вовлеченностью и академической успеваемостью в разные периоды школьного обучения.

*Перекрестно-лонгитюдный анализ*

Перекрестно-лонгитюдный анализ позволяет решить несколько задач. Во-первых, установить направление причинно-следственных связей переменных во времени, оценить их прогностичность. Во-вторых, проанализировать устойчивость (изменчивость) исследуемых переменных. На первом этапе мы построили базовую модель взаимосвязи саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости (см. рис. 1). Данная модель включает: авторегрессионные пути для рассматриваемых переменных, коэффициенты которых свидетельствуют о стабильности/изменчивости характеристик во времени, а также перекрестно-лонгитюдные связи, позволяющие оценить реципрокность и сравнить прогностичность исследуемых характеристик по отношению друг к другу по времени. Следует отметить, что одновременные связи, то есть срезовые, внутри возраста нас интересовали в меньшей степени, поскольку эти данные уже достаточно подробно описаны в предыдущих исследованиях. Основной интерес представляли те связи,

которые имеют отношение к лонгитюдным эффектам (ауторегрессионные и перекрестно-лонгитюдные).

Далее данная модель последовательно была проверена для двух периодов, которые мы рассматриваем. Статистика ее согласия на выборке учащихся 8—9 классов: CFI=,97, TLI=,96, RMSEA=,046,  $\chi^2(246)=300,58$ ,  $p < .001$ ; на выборке 10—11 классов: CFI=,98, TLI=,97, RMSEA=,039,  $\chi^2(246)=280,93$ ,  $p < 0,001$ . Все стандартизированные и не стандартизированные путевые коэффициенты для выборки учащихся 8—9 классов представлены в табл. 3, для 10—11 классов — в табл. 4. Сравнение величин стандартизированных коэффициентов путей позволяет оценить значимость и эффекты влияния изучаемых переменных друг на друга и сравнить их для разных периодов.

Перекрестно-лонгитюдные связи саморегуляции с академической успеваемостью и школьной вовлеченностью оказались значимыми. То есть саморегуляция предсказывает более высокие уровни вовлеченности и успеваемости учащихся в 9 классе. Успеваемость прогнозирует более высокий уровень вовлеченности. Вовлеченность, в свою очередь, не оказалась значимым предиктором ни саморегуляции, ни успеваемости при переходе в 9 класс. Кроме этого, можно отметить, что саморегуляция и успеваемость более стабильны в этот период обучения, в то время как вовлеченность существенно снижается. На рис. 2 представлена перекрестно-лонгитюдная модель для 8—9 классов, в которой показаны итоговые значимые связи.

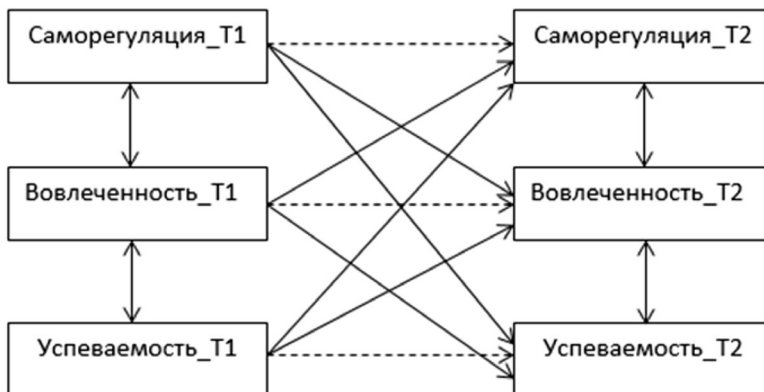


Рис. 1. Базовая модель лонгитюдных связей между саморегуляцией, школьной вовлеченностью и академической успеваемостью учащихся: T1 — первое измерение, T2 — второе измерение. Пунктирные стрелки — ауторегрессивные связи; двусторонние стрелки — одновременные связи; обычные стрелки — перекрестно-лонгитюдные связи

Таблица 3

**Значения стандартизированных регрессионных коэффициентов в перекрестно-лонгитюдной модели взаимосвязи саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости (выборка 8—9 классы)**

Направления связей	$\beta$	p-value
<b>Для саморегуляции</b>		
Саморегуляция_8>CP_9	1,07	,000
Вовлеченность_8>CP_9	-,24	,059
Успеваемость_8>CP_9	-,05	,453
<b>Для вовлеченности</b>		
Саморегуляция_8>Вовлеченность_9	,42	,002
Вовлеченность_8>Вовлеченность_9	,44	,000
Успеваемость_8>Вовлеченность_9	,16	,027
<b>Для успеваемости</b>		
Саморегуляция_8>Успеваемость_9	,10	,048
Вовлеченность_8>Успеваемость_9	,04	,662
Успеваемость_8>Успеваемость_9	,78	,000

Примечание:  $\beta$  — стандартизированный путьовой коэффициент; p-value — значимость.

Проанализируем данные, полученные для выборки учащихся 10—11 классов. Здесь получились несколько иные результаты. Во-первых, все переменные характеризуются достаточно высокими ауторегрессивными коэффициентами, что свидетельствует об их стабильности в данный период обучения. Во-вторых, для академической вовлеченности оказались значимы все перекрестно-лонгитюдные связи, то есть вовлеченность предсказывает более высокий уровень саморегуляции и успеваемости учащихся в 11 классе. Интересно, что более низкая успеваемость в 10 классе предсказывает более высокую саморегуляцию в 11 классе. По-видимому, саморегуляция на этапе окончания средней школы выступает особо значимым ресурсом у учащихся с невысокими учебными достиже-

тиями, то есть вовлеченность предсказывает более высокий уровень саморегуляции и успеваемости учащихся в 11 классе. Интересно, что более низкая успеваемость в 10 классе предсказывает более высокую саморегуляцию в 11 классе. По-видимому, саморегуляция на этапе окончания средней школы выступает особо значимым ресурсом у учащихся с невысокими учебными достиже-

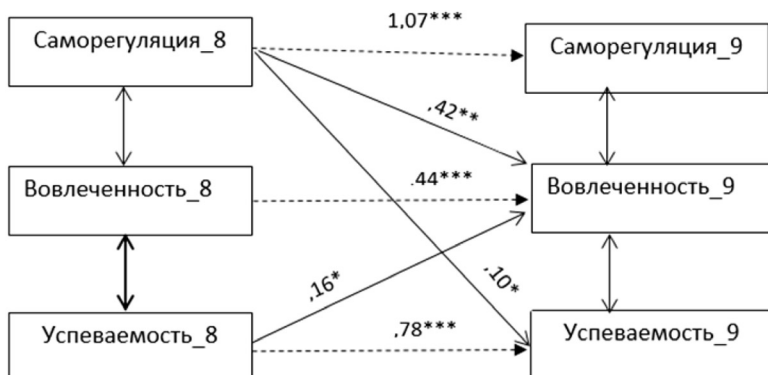


Рис. 2. Перекрестно-лонгитюдная модель связей между саморегуляцией, школьной вовлеченностью и академической успеваемостью учащихся 8—9 классов

ниями. Однако этот факт необходимо проверить в будущих исследованиях.

На рис. 3 представлена перекрестно-лонгитюдная модель для 10—11 классов, в которой показаны итоговые значимые связи.

### Обсуждение результатов

В настоящем исследовании получены новые данные о взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся в периоды

обучения с 8 по 9 и с 10 по 11 классы. На материале двух лонгитюдных исследований выявлены специфические особенности динамики исследуемых феноменов у учащихся в различные периоды обучения. Так, школьная вовлеченность значимо снижается в 9 классе по сравнению с 8 за счет эмоционального и социального компонентов, в то время как саморегуляция и успеваемость значимо не меняются. В 11 классе в сравнении с 10 происходит значимое повышение как вовлечен-

Таблица 4

### Значения стандартизованных регрессионных коэффициентов в перекрестно-лонгитюдной модели взаимосвязи саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости (выборка 10—11 классы)

Направления связей	$\beta$	p-value
<b>Для саморегуляции</b>		
Саморегуляция_10>CP_11	,65	,000
Вовлеченность_10>CP_11	,33	,003
Успеваемость_10>CP_11	-,16	,026
<b>Для вовлеченности</b>		
Саморегуляция_10>Вовлеченность_11	-,05	,739
Вовлеченность_10>Вовлеченность_11	,69	,000
Успеваемость_10>Вовлеченность_11	,05	,481
<b>Для успеваемости</b>		
Саморегуляция_10>Успеваемость_11	-,06	,535
Вовлеченность_10>Успеваемость_11	,10	,014
Успеваемость_10>Успеваемость_11	,70	,000

Примечание:  $\beta$  — стандартизованный путь коэффициент; p-value — значимость.



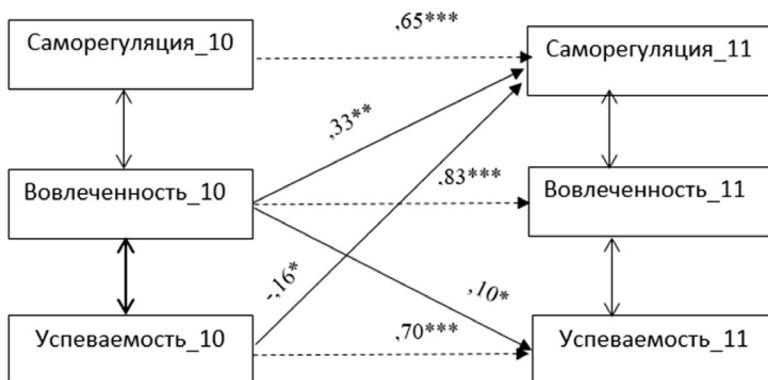


Рис. 3. Перекрестно-лонгитюдная модель связей между саморегуляцией, школьной вовлеченностью и академической успеваемостью учащихся 10—11 классов

ности, так и саморегуляции главным образом за счет инициативности и большей когнитивной включенности в учебный процесс. В ряде исследований было показано, что с возрастом происходит падение школьной вовлеченности [1; 21]. Снижение школьной активности учащихся, особенно подросткового возраста, остается серьезной проблемой, которая содержит в себе риски, связанные с серьезными социальными последствиями [15]. Однако, как свидетельствуют наши данные, значимым ресурсом успеваемости и вовлеченности учащихся в этот период является осознанная саморегуляция. Благодаря ей ученики могут компенсировать недостаточную вовлеченность и мотивацию, преодолев естественные ограничения, которые связаны с социальной ситуацией развития и психофизиологическим созреванием [9]. Исследователи получают результаты, убедительно доказывающие значимость целеполагания и эффективного целедостижения для школьной вовлеченности подростков в этот период [12]. Приходится также учитывать, что учащиеся одновременно демонстрируют различные аспекты вовлеченности, а их своеобразное сочетание создает уникальный профиль вовлеченности. Разные профили вовлеченности могут иметь как положительные, так и отрицательные связи с результатами обучения [8]. Поэтому исследователи считают оправданным подход, согласно которому вовлеченность следует

рассматривать через специфику индивидуальных профилей. Представляется актуальным в будущих исследованиях рассмотреть особенности динамики разных компонентов школьной вовлеченности в разные периоды обучения, а также более подробно изучить эту проблему в рамках дифференциального подхода.

Регуляторные паттерны, как правило, к концу школьного обучения уже сформированы [13]. Их влияние на эффективность успеваемости во многом обуславливается личностной инициативностью, интересом к определенным предметным областям, субъектной значимостью поставленных целей [10]. Именно эту картину мы зафиксировали для учащихся 11 классов. Можно предполагать, что решение не только учебных, но и жизненных задач, связанных с окончанием школы и подготовкой к итоговым экзаменам, активизирует ресурсы саморегуляции.

Перекрестно-лонгитюдный анализ позволил установить различия в значимой детерминации между исследуемыми переменными при переходе из 8 в 9 класс и при переходе из 10 в 11 класс. Так, показано, что осознанная саморегуляция является значимым предиктором успешного обучения и высокой вовлеченности учащихся при переходе в 9 класс. В то же время для успешного обучения в 11 классе более значимую роль играют вовлеченность в учебный процесс, а также пре-

дыдущие успехи в обучении. Вовлеченность в учебную деятельность также оказалась более сильным предиктором саморегуляции (нежели наоборот). Большинство результатов эмпирических исследований демонстрируют значимую положительную связь между школьной вовлеченностью и академической успеваемостью учащихся [16; 18]. Лонгитюдные исследования показывают, что подростки с высоким уровнем вовлеченности демонстрируют стабильно высокие академические достижения и образовательные устремления, а также они с большей вероятностью поступают в высшие учебные заведения [17; 22]. В то же время в исследованиях фиксируется реципрокная связь между саморегуляцией и вовлеченностью. На выборке австралийских старшеклассников было показано, что на вовлеченность обучающихся в старших классах существенное влияние оказывают целевые устремления, связанные со значимостью успешного окончания школы [11]. В другом лонгитюдном исследовании на выборке исландских подростков было продемонстрировано, что интенциональная саморегуляция и школьная вовлеченность оказывают друг на друга позитивное воздействие в старшей школе, а предыдущие академические достижения оказывают влияние на оба конструкта [19]. Мы получили схожий с этими данными результат, а также зафиксировали ряд специфических эффектов, обусловленных особенностями обучения в российских школах.

### **Заключение**

Таким образом, на материале двух лонгитюдных исследований показана воспроизво-

димось значимой связи между осознанной саморегуляцией, школьной вовлеченностью и академической успеваемостью. Выявлены некоторые аспекты динамики исследуемых характеристик. Установлено, что школьная вовлеченность несколько снижается в 9 классе по сравнению с 8 за счет эмоционального и социального компонентов, в то время как саморегуляция и успеваемость значимо не меняются. В 11 классе в сравнении с 10 происходит значимое повышение как вовлеченности, так и саморегуляции главным образом за счет инициативности и большей включенности в учебный процесс.

Перекрестно-лонгитюдный анализ позволил установить различия в значимой детерминации между исследуемыми переменными при переходе из 8 в 9 класс и при переходе из 10 в 11 класс. Показано, что осознанная саморегуляция является значимым предиктором успешного обучения и высокой вовлеченности учащихся при переходе в 9 класс. В то же время для успешного обучения в 11 классе более значимую роль играет вовлеченность в учебный процесс, а также предыдущие успехи в обучении.

Результаты исследования позволяют обозначить перспективность изучения специфики взаимосвязи осознанной саморегуляции учебной деятельности и различных компонентов школьной вовлеченности. Кроме этого, значимым для теории и практики является прояснение связей саморегуляции и проявлений школьной безучастности. Это позволит в дальнейшем ответить на вопросы о психологических механизмах поддержания вовлеченности учащихся в разные периоды обучения.

### **Литература**

1. *Бондаренко И.Н., Ишмуратова Ю.А., Цыганов И.Ю.* Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 4. С. 77—88. DOI:10.17759/jmfp.2020090407
2. *Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13—24.
3. *Моросанова В.И., Бондаренко И.Н.* В помощь практическому психологу: опросник Моросановой

«Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)» // Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени / Под ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросановой. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. С. 151—172.

4. *Моросанова В.И., Фомина Т.Г.* Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124—135.

5. *Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И.* Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России

- и за рубежом // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Том 17. № 3. С. 390—411. DOI:10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411
6. 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. DOI:10.11621/vsp.2020.03.09
7. Appleton J.J., Christenson S.L., Kim D., Reschly A.L. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument // Journal of School Psychology. 2006. Vol. 44. № 5. P. 427—445. DOI:10.1016/j.jsp.2006.04.002
8. Bae C.L., De Busk-Lane M. Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science // Learning and Individual Differences. 2019. Vol. 74. P. 101753. DOI:10.1016/j.lindif.2019.101753
9. Bakracevic Vukman K., Licardo M. How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood // Educational Studies. 2010. Vol. 36. № 3. P. 259—268. DOI:10.1080/03055690903180376
10. Bouffard T., Bouchard M., Goulet G., Denoncourt I., Couture N. Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance // International journal of psychology. 2005. Vol. 40. № 6. P. 373—384. DOI:10.1080/00207590444000302
11. Burns E.C., Martin A.J., Collie R.J. A future time perspective of secondary school students' academic engagement and disengagement: A longitudinal investigation // Journal of School Psychology. 2021. Vol. 84. P. 109—123. DOI:10.1016/j.jsp.2020.12.003
12. Caraway K., Tucker C.M., Reinke W.M., Hall C. Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students // Psychology in the Schools. 2003. Vol. 40. № 4. P. 417—427. DOI:10.1002/pits.10092
13. Demetriou A. Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory // Handbook of self-regulation. Academic Press, 2000. P. 209—251.
14. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence // Review of Educational Research. 2004. Vol. 74. P. 59—109. DOI:10.3102%2F00346543074001059
15. Lam S.F., Jimerson S., Shin H., Cefai C., Veiga F.H., Hatzichristou C. Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries // British Journal of Educational Psychology. 2016. Vol. 86. № 1. P. 137—153. DOI:10.1111/bjep.12079
16. Lei H., Cui Y., Zhou W. Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis // Social Behavior and Personality: An international journal. 2018. Vol. 46. № 3. P. 517—528. DOI:10.2224/sbp.7054
17. Olivier E., Archambault I., De Clercq M. Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: Comparing three theoretical frameworks // Journal of youth and adolescence. 2019. Vol. 48. № 2. P. 326—340. DOI:10.1007/s10964-018-0952-0
18. Schnitzler K., Holzberger D., Seidel T. All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement // European Journal of Psychology of Education. 2020. Vol. 35. P. 1—26. DOI:10.1007/s10212-020-00500-6
19. 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. P. 23—33. DOI:10.1016/j.adolescence.2018.01.005
20. Vasalampi K., Salmela-Aro K., Nurmi J.E. Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories // European psychologist. 2009. Vol. 14. № 4. P. 332—341. DOI:10.1027/1016-9040.14.4.332
21. Wang M.T., Eccles J.S. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school // Child development. 2012. Vol. 83. № 3. P. 877—895. DOI:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
22. Wang M.T., Peck S.C. Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles // Developmental psychology. 2013. Vol. 49. № 7. P. 1266—1276. DOI:10.1037/a0030028
23. 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. № 4. P. 592—606. DOI:10.1027/1015-5759/a000431
24. Wolters C.A., Taylor D.J. Self-regulated Learning Perspective on Student Engagement // Handbook of research on student engagement / Ed. by S.L. Christenson et al. MA, Boston, Springer, 2012. P. 635—653. DOI:10.1007/978-1-4614-2018-7\_37
25. Zimmerman B.J., Schunk D.H. (ed.). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Routledge, 2001.

## References

1. Bondarenko I.N., Ishmuratova Yu.A., Tsyganov I.Yu. Problemy vzaimosvyazi shkol'noi

vovlechnosti i akademicheskikh dostizhenii u sovremennykh podrostkov [Problems of the relationship between school involvement and

- academic achievements in modern teenagers]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 4, pp. 77—88. DOI:10.17759/jmpf.2020090407 (In Russ.)
2. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak psikhologicheskii resurs dostizheniya uchebnykh i professional'nykh tselei [Conscious selfregulation as a psychological resource to achieve educational and professional goals]. *Pedagogika = Pedagogika*, 2016, no. 10, pp. 13—24. (In Russ.)
3. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. V pomoshch' prakticheskomu psikhologu: oprosnik Morosanovoi «Stil' samoregulyatsii uchebnoi deyatel'nosti (SSUD-M)» [To help a practical psychologist: «Style of self-regulation of learning activity» questionnaire (SRLAQ-M, Morosanova, 2020)]. In Zinchenko Yu.P., Morosanovoi V.I. (eds.). *Psikhologiya samoregulyatsii: evolyutsiya podkhodov i vyzovy vremeni* [Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of the time]. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2020, pp. 151—172. (In Russ.)
4. Morosanova V.I., Fomina T.G. Osoznannaya samoregulyatsiya v sisteme psikhologicheskikh prediktorov dostizheniya uchebnykh tselei [Conscious self-regulation and attitude to learning as resources of academic success]. *Voprosy psikhologii = Voprosy psikhologii*, 2016, no. 2, pp. 124—135. (In Russ.)
5. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. The Relationship Between School Engagement and Conscious Self-regulation of Learning Activity: The Current State of the Problem and Research Perspectives in Russia and Abroad. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2020. Vol. 17, no. 3, pp. 390—411. DOI:10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411 (In Russ.)
6. Fomina T.G., Morosanova V.I. Adaptatsiya i validizatsiya shkal oprosnika «Mnogomernaya shkala shkol'noi вовлеченности» [Russian adaptation and validation of the «Multidimensional School Engagement Scale»]. *Vestnik Moskovskogo universiteta = Moscow University Psychology Bulletin*, 2020, no. 3, pp. 194—213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.09 (In Russ.)
7. Appleton J.J., Christenson S.L., Kim D., Reschly A.L. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 2006. Vol. 44, no. 5, pp. 427—445. DOI:10.1016/j.lindif.2019.101753
8. Bae C.L., De Busk-Lane M. Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science. *Learning and Individual Differences*, 2019. Vol. 74, p. 101753. DOI:10.1016/j.lindif.2019.101753
9. Bakracevic Vukman K., Licardo M. How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies*, 2010. Vol. 36, no. 3, pp. 259—268. DOI:10.1080/03055690903180376
10. Bouffard T., Bouchard M., Goulet G., Denoncourt I., Couture N. Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. *International journal of psychology*, 2005. Vol. 40, no. 6, pp. 373—384. DOI:10.1080/00207590444000302
11. Burns E.C., Martin A.J., Collie R.J. A future time perspective of secondary school students' academic engagement and disengagement: A longitudinal investigation. *Journal of School Psychology*, 2021. Vol. 84, pp. 109—123. DOI:10.1016/j.jsp.2020.12.003
12. Caraway K., Tucker C.M., Reinke W.M., Hall C. Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 2003. Vol. 40, no. 4, pp. 417—427. DOI:10.1002/pits.10092
13. Demetriou A. Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. *Handbook of self-regulation*. Academic Press, 2000, pp. 209—251.
14. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 2004. Vol. 74, pp. 59—109. DOI:10.3102%2F00346543074001059
15. Lam S.F., Jimerson S., Shin H., Cefai C., Veiga F.H., Hatzichristou C. Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*, 2016. Vol. 86, no. 1, pp. 137—153. DOI:10.1111/bjep.12079
16. Lei H., Cui Y., Zhou W. Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 2018. Vol. 46, no. 3, pp. 517—528. DOI:10.2224/sbp.7054
17. Olivier E., Archambault I., De Clercq M. et al. Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: Comparing three theoretical frameworks. *Journal of youth and adolescence*, 2019. Vol. 48, no. 2, pp. 326—340. DOI:10.1007/s10964-018-0952-0
18. Schnitzler K., Holzberger D., Seidel T. All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 2020. Vol. 35, pp. 1—26. DOI:10.1007/s10212-020-00500-6
19. 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, pp. 23—33. DOI:10.1016/j.adolescence.2018.01.005
20. Vasalampi K., Salmela-Aro K., Nurmi J.E. Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European psychologist*, 2009. Vol. 14, no. 4, pp. 332—341. DOI:10.1027/1016-9040.14.4.332
21. Wang M.T., Eccles J.S. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three

- dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 2012. Vol. 83, no. 3, pp. 877—895. DOI:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
22. 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. DOI:10.1037/a0030028
23. 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. DOI:10.1027/1015-5759/a000431
24. Wolters C.A., Taylor D.J. Self-regulated Learning Perspective on Student Engagement. *Handbook of research on student engagement*. Ed. by S.L. Christenson et al. MA, Boston, Springer, 2012, pp. 635—653. DOI:10.1007/978-1-4614-2018-7\_37
25. Zimmerman B.J., Schunk D.H. (ed.). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Routledge, 2001.

### **Информация об авторах**

*Фомина Татьяна Геннадьевна*, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: [tanafomina@mail.ru](mailto:tanafomina@mail.ru)

*Филиппова Елена Валерьевна*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: [profstest@gmail.com](mailto:profstest@gmail.com)

*Моросанова Варвара Ильинична*, член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: [morosanova@mail.ru](mailto:morosanova@mail.ru)

### **Information about the authors**

*Tatiana G. Fomina*, PhD in Psychology, Leading Researcher, Laboratory of Psychology of Self-Regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: [tanafomina@mail.ru](mailto:tanafomina@mail.ru)

*Elena V. Filippova*, PhD in Psychology, Senior Researcher, Laboratory of Psychology of Self-Regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: [profstest@gmail.com](mailto:profstest@gmail.com)

*Varvara I. Morosanova*, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Laboratory of Psychology of Self-Regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: [morosanova@mail.ru](mailto:morosanova@mail.ru)

Получена 11.05.2021

Принята в печать 10.10.2021

Received 11.05.2021

Accepted 10.10.2021