

# Индивидуально-типологические особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости учащихся пятых классов

**Бондаренко И.Н.**

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «Психологический институт РАО»», г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: [pondi@inbox.ru](mailto:pondi@inbox.ru)

**Цыганов И.Ю.**

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «Психологический институт РАО»», г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1673-9091>, e-mail: [i4321@mail.ru](mailto:i4321@mail.ru)

**Бурмистрова-Савенкова А.В.**

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «Психологический институт РАО»», г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3372-0675>, e-mail: [cygnet@inbox.ru](mailto:cygnet@inbox.ru)

В статье представлены результаты исследования личностных, регуляторных и мотивационных ресурсов достижения учебных целей и психологического благополучия младших подростков, справляющихся с переходом из начальной в среднюю школу и испытывающих трудности. Работа была направлена на выявление типологических групп учеников, успешно решающих задачу согласованного поддержания психологического благополучия и успеваемости и не справляющихся с ней. Выборку составили ученики пятых классов ( $N=231$ , возраст  $M=11$ ,  $SD=0,28$ ). Использовался следующий психологический инструментарий: «Шкала проявлений психологического благополучия подростков», «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М», «Шкалы академической мотивации школьников, ШАМ-Ш», «Отношение к учению», «Большая пятерка BFQ-C». Полученные результаты позволили выявить 4 группы учеников, три из которых (78% выборки) успешно справляются с задачей одновременного поддержания как высокой успеваемости, так и психологического благополучия. Отмечается, что значимыми факторами являются: регуляторные процессы оценки результата и программирования действий, познавательная мотивация и мотивация достижения. Препятствием выступает высокая тревожность, неспособность планировать свои учебные цели, низкие ответственность, регуляторная надежность и гибкость. 22% пятиклассников не могут одновременно поддерживать высокое благополучие и успеваемость. Им требуется помощь педагогов и психологов в развитии осознанной саморегуляции.

**Ключевые слова:** академическая успеваемость, психологическое благополучие, осознанная саморегуляция, академическая мотивация, младший подростковый возраст.

**Для цитаты:** Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Бурмистрова-Савенкова А.В. Индивидуально-типологические особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости учащихся пятых классов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 4. С. 15—23. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270402>

## Individual and Typological Features of Relationship Between Conscious Self-Regulation, Psychological Well-Being, and Academic Performance in Fifth-Grade Pupils

**Irina N. Bondarenko**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: [pondi@inbox.ru](mailto:pondi@inbox.ru)

**Igor Yu. Tsyganov**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1673-9091>, e-mail: [i4321@mail.ru](mailto:i4321@mail.ru)

**Angelika V. Burmistrova-Savenkova**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3372-0675>, e-mail: [cygnet@inbox.ru](mailto:cygnet@inbox.ru)

The problem of achieving academic success and psychological well-being is connected with the search for factors that ensure the coordinated achievement of this goal. The aim of the work was to identify typological groups of students who either successfully solve this problem or fail to do it, as well as to identify the factors that help or hinder its solution. Among the factors considered are: conscious self-regulation of achieving goals, attitude to studying, academic motivation, and students' personal features. The study was carried out on a sample of fifth grade pupils (N=231, age M=11, SD=0,28). Methods: "Scale of adolescents psychological well-being manifestations", "Style of learning activity self-regulating", "Scales of students' academic motivation", "Attitude to Learning", "Big Five Children Version, BFQ-C". We identified four groups of students, most of whom (78%) successfully coped with the task of simultaneously maintaining high academic performance and psychological well-being. The factors that demonstrated a significant effect were: regulatory processes of results evaluation and programming of actions, cognitive motivation, and achievement motivation. The obstacles were: high anxiety, inability to plan one's learning goals, low level of responsibility, regulatory reliability, and flexibility. 22% of fifth graders cannot simultaneously maintain high well-being and academic performance. They need teachers and psychologists to help them to develop conscious self-regulation.

**Keywords:** academic performance, psychological well-being, conscious self-regulation, academic motivation, early adolescence.

---

**For citation:** Bondarenko I.N., Tsyganov I.Yu., Burmistrova-Savenkova A.V. Individual and Typological Features of Relationship Between Conscious Self-Regulation, Psychological Well-Being, and Academic Performance in Fifth-Grade Pupils. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 4, pp. 15—23. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270402> (In Russ.).

## Введение

Организованное и проведенное нами исследование было направлено на установление личностных, регуляторных и мотивационных ресурсов достижения учебных целей и состояния психологического благополучия (ПБ) младших подростков. Одной из задач, выделенных нами для достижения поставленной цели, было выделение групп учеников, справляющихся с переходом из начальной в среднюю школу и испытывающих трудности. Такие новообразования, как саморегуляция (СР) [11], мотивация достижения и отношение к учению [6], вовлеченность [12; 15], открытость и добросовестность [8], относят к безусловным ресурсам успеваемости и ПБ. Однако педагогическая практика и результаты исследований показывают, что эти новообразования именно в возрасте 10—12 лет завершают свое становление и только начинают осознанно использоваться младшими подростками в качестве реальных регуляторных психологических средств достижения учебных целей [5].

**Успеваемость и ПБ.** Ученикам часто приходится стремиться к двум вершинам: поддерживать свое ПБ и осваивать учебный материал. Кроме очевидных трудностей сама система оценивания учебных результатов может приводить к снижению ПБ учащихся [3]. Регуляторные и мотивационные свойства, призванные организовать и направить усилия учеников, также находятся в этот период в стадии становления. Они считаются основными факторами, определяющими ПБ подростков, вероятно, из-за тесной связи с эмоциональной реактивностью и индивидуальными различиями в интенсивности эмоциональных реакций на события и т.д. [13]. Мы предполагаем, что существует общий латентный фактор, который определяет сложные взаимоотношения успеваемости и благополучия у младших подростков. В качестве такого фактора исследователи предлагают рассматривать тревожность [1; 10]. Исследование О.В. Брекиной школьной тревожности у пятиклассников показало, что она связана, прежде всего, со страхами не соответствовать ожиданиям окружающих. Обнаружена специфика изменения тревожности. Так, к концу 5 класса

количество умеренно тревожных возрастает с 50% до 70%, а высоко тревожных — уменьшается с 23% до 10% [2]. Специалисты описывают это состояние как *хроническую неуспешность и тотальный регресс*, которые характеризуются резко повышенной тревожностью, приводящей к дезорганизации действий и низкой результативности. При этом важно отметить, что оптимальный уровень тревожности, в свою очередь, вносит положительный вклад в развитие и успеваемость [4].

Исследование базируется на дифференциальном подходе В.И. Моросановой, согласно которому изучение типичных индивидуальных способов регуляции достижения учебных целей и ПБ требует анализа стилевых особенностей СР подростков (индивидуальных различий в регуляторных процессах и регуляторно-личностных (субъектных) свойствах, которые устойчиво проявляются в разнообразных жизненных ситуациях и видах активности при выдвигании и достижении субъектно-значимых целей [5]). В случае, когда они осознаются учеником, они могут стать его психологическими ресурсами, поскольку помогают преодолевать негативные для достижения целей индивидуальные особенности темперамента и характера.

Высокая мотивация является устойчивым предиктором успеваемости [6] и ПБ [14]. Следует учитывать и возрастные аспекты мотивации, поскольку выявлены факты неравномерности ее развития в младшем подростковом возрасте. Подчеркнем, что затруднительно говорить о мотивации поддержания ПБ, поскольку эта цель остается во многом слабо осознаваемой.

Целью работы является выявление типологических групп учеников, успешно поддерживающих успеваемость и ПБ на высоком уровне и не справляющихся с этой задачей, а также выявление факторов, помогающих или препятствующих решению этой задачи.

Сформулированы следующие исследовательские вопросы:

Возможно ли выделить группы пятиклассников, различающихся по уровню ПБ и успеваемости?

Возможно ли объяснить различия в успеваемости и ПБ в этих группах различиями в

развитии осознанной СР, академической мотивации, личностных свойств?

Какой вклад вносит школьная тревожность в успеваемость учащихся в пятом классе?

### **Характеристики выборки, процедуры исследования и примененных методик**

Выборка включала 234 учащихся общеобразовательных школ г. Москвы и г. Калуги, среди которых было 109 девочек (47%) и 125 мальчиков (53%). Возраст респондентов составил 10—12 лет ( $M=11$ ,  $SD=0,28$ ). Исследование проводилось в групповом формате в урочные часы.

**Методы.** 1. «Шкала проявлений психологического благополучия подростков» (R. Masse et al., 1998, в адаптации В.И. Моросановой и др., 2018). Опросник состоит из 25 пунктов, образующих шесть шкал: Управление собственной личностью и событиями, Общительность, Счастье, Вовлеченность в социальное взаимодействие, Самооценка, Душевное равновесие.  $\alpha$  Кронбаха для русской версии в этом исследовании варьирует от 0,67 до 0,87. 2. «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М» (В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко, 2018).  $\alpha$  Кронбаха: 0,65—0,82. 3. «Шкалы академической мотивации школьников, ШАМ-Ш» (Т.О. Гордеева и др., 2017).  $\alpha$  Кронбаха: 0,55—0,84. 4. «Методика диагностики мотивации учения и отношения к учению в средних и старших классах школы» (А.Д. Андреева, А.М. Прихожан, 2006) в модификации «Отношение к учению» (В.И. Моросанова и др., 2018).  $\alpha$  Кронбаха: 0,30—0,87. 5. «Big Five Questionnaire: children version — BFQ-C» для учащихся средней школы (С.Б. Малых и др., 2015).  $\alpha$  Кронбаха: 0,86—0,91. 6. В качестве показателей успеваемости были взяты годовые оценки по математике и русскому языку.

**Процедура исследования.** Для проверки гипотез выполнен кластерный анализ по методу k-means. Произведена проверка показателей исследования на коллинеарность методом корреляционного анализа ( $r$  Spearman). В результате из анализа исключена часть коррелирующих показателей академической мотивации. В соответствии с личностно-ориентированным подходом (person-oriented approach) L. Bergman

и M. Wångby (2014) выполнен дисперсионный анализ для выявления того, какие переменные различают полученные типологические группы (1), какие переменные вносят существенный вклад в достижение успеваемости и ПБ, а какие затрудняют достижение этой цели (2). Также получен ответ на вопрос об особенностях проявления тревожности в этом периоде и о специфике ее вклада в успеваемость и ПБ в группах. Статистическая обработка данных производилась с помощью STATISTICA 12.

### **Результаты исследования**

Для выделения типологических групп пятиклассников использовался метод k-means. Основанием для кластеризации послужили показатели ПБ, СР и успеваемости по математике и русскому языку. Предварительно произведена стандартизация всех переменных ( $z$  оценки). Сравнение групп (по Kruskal-Wallis test) подтвердило значимые различия по всем анализируемым показателям ( $p < 0,000$ ).

Выявлено, что вне зависимости от уровня благополучия самые высокие результаты получены по шкале *Счастье*. Кластер 3, отличающийся самым высоким ПБ и хорошей успеваемостью, является и самым многочисленным (73 человека (31%)). Особого внимания педагогов заслуживают ученики Кластера 1. Сниженный уровень ПБ сочетается с самым высоким нейротизмом и типичным для этой диспозиции профилем СР, в котором преобладают процессы планирования и оценки результатов. Отмечается повышенный уровень тревоги и гнева. Ученики Кластера 2 характеризуются самым низким уровнем СР, отношения к учению, академической мотивации, личностных свойств, за исключением нейротизма — он чуть ниже, чем в Кластере 1. При этом отмечается самый высокий уровень амотивации и самое низкое эмоционально-мотивационное отношение к учению. Из-за достаточно низкой успеваемости (в среднем 3,6) страдает самооценка и благополучие в целом. Успеваемость и ПБ учеников Кластера 4 не согласованы. При высоком ПБ их успеваемость самая низкая в выборке. Средние значения показателей по кластерам приведены в таблице.

Таблица

**Средние значения показателей ПБ, академической успеваемости, СР, эмоционально-мотивационного отношения к учению и личностных диспозиций в 4-х кластерах**

Кластер:	Кластер 1 N=64 (27%) M (SD)	Кластер 2 N=43 (18%) M (SD)	Кластер 3 N=73 (31%) M (SD)	Кластер 4 N=54 (22%) M (SD)
<b>Успеваемость</b>				
a Математика [2—5] — допустимый диапазон значений по переменной	3,9(0,7)	3,8(0,5)	4,6(0,5)	3,4(0,5)
b Русский язык [2—5]	4,0(0,5)	3,5(0,6)	4,2(0,5)	3,0(0,1)
<b>Психологическое благополучие</b>				
a Управление собственной личностью [0—20]	14,1(2,3)	10,1(2,6)	17,0(1,9)	15,3(2,2)
b Счастье	18,3(2,9)	14,4(3,2)	22,5(2,1)	21,2(2,7)
c Вовлеченность в социальное взаимодействие	14,3(2,2)	11,1(3,3)	17,4(1,8)	16,8(2,1)
d Самооценка	14,0(2,3)	9,5(2,7)	16,9(2,1)	14,2(2,5)
e Душевное равновесие	13,4(2,3)	11,9(2,8)	17,4(1,8)	16,0(2,4)
f Общительность	14,7(2,4)	11,3(2,8)	17,5(1,9)	16,9(1,9)
Общий уровень = a+b+c+d+e+f [0—120]	88,8(5,8)	68,3(9,6)	108,8(7,5)	100,3(8,3)
<b>Эмоционально-мотивационное отношение к учению</b>				
a Познавательная активность	16,2(3,5)	14,8(3,4)	19,4(2,9)	18,4(2,9)
b Мотивация достижения	18,5(3,3)	16,5(3,7)	21,1(2,7)	18,8(3,1)
c Тревога	11,7(4,4)	15,4(3,3)	9,4(3,2)	11,6(4,2)
d Гнев	11,6(5,0)	13,7(4,8)	8,8(3,3)	10,3(4,2)
e Мотивация избегания неудачи	14,0(3,6)	15,9(2,9)	11,5(3,0)	13,7(3,2)
Общий уровень=a+b-(c+d+e) [-30 — +30]	-2,7(13,5)	-13,7(9,1)	23(10,3)	1,7(13)
<b>Осознанная саморегуляция</b>				
a Планирование [0—6]	4,2(1,4)	3,3(1,5)	4,9(1,1)	4,4(1,3)
b Моделирование	3,1(1,7)	2,3(1,6)	4,4(1,5)	3,1(1,7)
c Программирование	4,2(1,6)	3,3(1,7)	4,8(1,4)	4,4(1,4)
d Оценка результатов	2,9(1,5)	2,4(1,6)	4,2(1,4)	2,9(1,7)
e Гибкость	3,2(1,5)	2,8(1,3)	4,4(1,1)	3,3(1,2)
f Самостоятельность	3,8(1,4)	3,2(1,4)	4,2(1,2)	4,1(1,2)
g Надежность	2,9(1,6)	2,5(1,3)	4,2(1,6)	2,8(1,6)
i Ответственность	3,8(1,5)	3,1(1,6)	4,9(1,2)	3,9(1,4)
j Ложь	2,8(1,0)	2,3(1,1)	3,2(1,0)	2,9(1,1)
Общий уровень=a+b+c+d+e+f+g+i+j [0-60]	28,0(7,9)	22,9(6,5)	36,1(7,3)	28,9(6,8)
<b>Академическая мотивация</b>				
a Познавательная мотивация [1-6]	3,7(1,0)	3,4(0,8)	4,4(0,7)	3,9(0,9)
b Мотивация достижения	3,3(1,2)	3,1(0,7)	4,2(0,8)	3,5(1,0)
c Мотивация саморазвития	3,6(0,9)	3,3(0,6)	4,2(0,7)	3,8(0,8)
d Мотивация самоуважения	3,9(0,9)	3,4(0,7)	4,4(0,7)	3,9(0,9)
e Интроецированная мотивация	3,7(0,8)	3,5(0,8)	3,5(0,9)	3,6(0,8)
f Мотивация уважения родителей	3,7(1,2)	3,4(0,8)	4,1(0,9)	4,1(0,8)
g Экстернальная мотивация	3,4(1,1)	3,4(0,7)	3,1(1,0)	3,5(0,9)

Кластер:		Кластер 1 N=64 (27%) M (SD)	Кластер 2 N=43 (18%) M (SD)	Кластер 3 N=73 (31%) M (SD)	Кластер 4 N=54 (22%) M (SD)
i	Амотивация	2,3(1,2)	3,1(1,0)	1,9(1,1)	2,6(1,1)
<b>Личностные свойства</b>					
a	Экстраверсия [0-60]	33,5(8,9)	28,1(6,8)	38,0(11,9)	37,7(10,2)
b	Дружелюбность	36,0(10)	30,5(7,6)	40,8(13,2)	39,9(11,4)
c	Добросовестность	34,0(10,7)	27,9(8,7)	39,8(12,4)	37,3(11,4)
d	Нейротизм	26,3(9,7)	24,7(7,4)	20,7(6,7)	23,4(7,4)
e	Открытость опыту	35,8(10,9)	28,4(7,4)	41,8(13,2)	38,9(11,2)

Для ответа на вопрос, возможно ли объяснить различия в успеваемости и ПБ в этих группах различиями в развитии осознанной СР, академической мотивации, личностных свойств, выполнен дискриминантный анализ. Зависимой переменной являлся показатель отнесения к одному из кластеров, в качестве независимых переменных — все процессы и свойства осознанной СР, личностные свойства (Big 5), показатели отношения к учению и академической успеваемости, которые были отобраны с помощью корреляционного анализа. Результаты показали, что четыре сравниваемые группы статистически достоверно различаются в пространстве дискриминантных функций (Wilks' Lambda:0,163 approx.  $F(39,646)=13,95$   $p<0,000$ ). Качество классификации составило 78,6%.

Три дискриминантные функции разделяют выборку на 4 группы ( $p<0,000$ ), причем первая дискриминантная функция объясняет 64% изменчивости, вторая — 22% и третья — 14%. Стандартизованные коэффициенты позволили сделать вывод об относительном вкладе каждой переменной в эти функции. Так, первая функция (Root 1) определяется регуляторными процессами оценки результатов ( $\beta=0,43$ ) и программирования ( $\beta=0,20$ ) и мотивационными свойствами: познавательной мотивацией ( $\beta=0,26$ ) и мотивацией достижения ( $\beta=0,26$ ). Вторая функция (Root 2) — эмоциональными состояниями тревоги ( $\beta=-0,87$ ) и гнева ( $\beta=0,55$ ), регуляторным процессом планирования ( $\beta=0,56$ ) и нейротизмом ( $\beta=0,45$ ). Третья функция (Root 3) определяется личностным свойством экстраверсии ( $\beta=-0,715$ ), регуляторными свойствами надежности

( $\beta=0,49$ ) и ответственности ( $\beta=0,33$ ), регуляторным процессом моделирования ( $\beta=0,26$ ) и амотивацией ( $\beta=-0,60$ ).

Таким образом, успеваемость и благополучие зависят, прежде всего, от мотивации достижения учебных целей, способности пошагово двигаться к этой цели и наличия обратной связи об успеваемости. Второй фактор — это неспособность справляться с негативными эмоциями и ставить себе выполнимые учебные задачи. Третий фактор отвечает за стабильность получаемых результатов и состояния, за счет регуляторной надежности, ответственности и способности поддерживать устойчивый интерес к учебе.

### Обсуждение результатов

В результате исследования выявлены типологические группы учеников, успешно поддерживающих академическую успеваемость и ПБ на хорошем и высоком уровне и не справляющихся с этой задачей. 78% учеников успешно справились с переходом в среднюю школу, о чем говорят положительные оценки и высокий уровень ПБ. Полученные данные хорошо согласуются с результатами лонгитюда, демонстрирующего, что уровень ПБ в четвертом классе детерминирует успеваемость и осознанную СР в пятом классе [7]. Соответственно, можно рассматривать ПБ в качестве психологического ресурса успеваемости в младшем подростковом возрасте. Действительно, в трех из четырех выделенных групп наблюдается соответствие успеваемости и ПБ. Однако настоящее исследование показало, что выделяется группа учеников (22%), где эта закономерность не воспроизводится:



поддержание высокого ПБ сопровождается низкой успеваемостью. Выявлено, что ученики этой группы характеризуются низким уровнем СР достижения учебных целей. Отметим недостаточное развитие процесса планирования, моделирования, низкую самостоятельность, регуляторную гибкость, мотивацию достижения и познавательную активность. Полученные данные вносят вклад в понимание психологического синдрома хронической неуспешности, который начинает складываться в начальной школе и окончательно проявляет себя именно в начале средней школы. Возникающие тревожность и гнев слабо рефлексированы учениками.

Личностно-ориентированный подход, реализованный в исследовании, позволил выявить показатели, относящиеся того или иного ученика к «успешной и счастливой» группе или к «неуспешной, но пока довольной». Во-первых, это наличие понятной для ребенка обратной связи от учителя, развитие способности программировать свои действия, интерес к предмету и мотивация достижения. Во-вторых, умение планировать свои учебные цели и способность справляться с негативными эмоциями. В-третьих, развитие способности анализировать свои действия и нести за них ответственность.

Одной из целей работы являлось исследование роли школьной тревожности и анализа специфики ее вклада в успеваемость и ПБ. Показано, что высокая тревожность (как состояние) негативно влияет на успеваемость и благополучие. Однако личностная диспозиция нейротизм, которая вошла во вторую дискриминантную функцию с положительным

знаком, способствует в начале средней школы достижению учебных целей.

Настоящее исследование продемонстрировало, что успеваемость и ПБ детерминруются большим количеством регуляторных, мотивационных и личностных факторов, часть из которых находится в стадии становления. Таким образом, открывается возможность изучения того, как меняются предикторы изучаемых явлений, размеры их вкладов в «спокойные» неэкзаменационные периоды обучения и в переходных периодах.

### Основные итоги исследования

- Большинство пятиклассников успешно справляется с задачей одновременного поддержания как высокой успеваемости, так и психологического благополучия (78%). Такой результат обеспечивается, прежде всего, понятной для ребенка обратной связью от учителя, а также развитием способности программировать свои учебные действия, интересом к предмету и уровнем мотивации достижения.

- Выявлена группа учеников (22%), чье высокое ПБ сочетается с низкими оценками. Преодоление хронической неуспешности возможно через развитие осознанной саморегуляции, в первую очередь процессов планирования и моделирования, а также свойство ответственности, надежности и гибкости.

- Показан разнонаправленный вклад тревожности в успеваемость и благополучие пятиклассников. Тревожность как состояние оказывает негативное влияние на исследуемые конструкты, нейротизм как личностная диспозиция поддерживает значимость достижения высоких учебных результатов.

### Литература

1. *Борисова И.В.* Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 5. С. 22—28. DOI:10.17759/pse.2018230503
2. *Брекина О.В.* Особенности проявления школьной тревожности в процессе социально-психологической адаптации к обучению в среднем звене // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-8. С. 265—276.
3. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Сиднева А.Н.* Оценивание достижений школьников в

традиционной и развивающей системах обучения: психолого-педагогический анализ // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 213—236. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-213-236

4. *Ишмуратова Ю.А., Потанина А.М., Бондаренко И.Н.* Вклад осознанной саморегуляции, вовлеченности и мотивации в академическую успеваемость школьников в разные периоды обучения // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 17—29. DOI:10.17759/pse.2021260502

5. *Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения цели и разрешения

проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 3—37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01

6. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 5—21. DOI:10.17759/pse.2019240401

7. Фомина Т.Г. Взаимосвязь психологического благополучия и академической успеваемости младших подростков: медиаторная роль регуляторных характеристик // Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О.А. Конопкиной): сборник научных статей / Под ред. В.И. Моросановой, Ю.П. Зинченко. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2021. С. 112—119. DOI:10.24412/cl-36466-2021-1-112-119

8. Фомина Т.Г., Ефтимова О.В., Моросанова В.И. Взаимосвязь субъективного благополучия с регуляторными и личностными особенностями у учащихся младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 64—76. DOI:10.17759/psyedu.2018100206

9. Bergman L., Wangby M. The person-oriented approach: A short theoretical and practical guide //

Estonian Journal of Education. 2014. Vol. 2(1). P. 29—49. DOI:10.12697/eha.2014.2.1.02b

10. Bücker S. et al. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis // Journal of Research in Personality. 2018. Vol. 74. P. 83—94. DOI:10.1016/j.jrp.2018.02.007

11. Fomina T., Burmistrova-Savenkova A., Morosanova V. Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study // Behavioral Sciences. 2020. Vol. 10(3). P. 67. DOI:10.3390/bs10030067

12. Fredricks J., Reschly A., Christenson S. Handbook of student engagement interventions: working with disengaged students. London, San Diego: Academic Press, 2019. 410 p.

13. Garcia D. Two models of personality and well-being among adolescents // Personality and Individual Differences. 2011. Vol. 50(8). P. 1208—1212. DOI:10.1016/j.paid.2011.02.009

14. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American psychologist. 2000. Vol. 55(1). P. 68—78. DOI:10.1037/0003-066X.55.1.68

15. 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. P. 16—30. DOI:10.1016/j.jsp.2017.09.002

## References

1. Borisova I.V. Vzaimosvyaz' shkol'noi trevozhnosti i motivatsii uchebnoi deyatel'nosti na etape adaptatsii k obucheniyu v 5-kh klassakh [The relationship of school anxiety and motivation of educational activity at the stage of adaptation to learning in 5th grades]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 22—28. DOI:10.17759/pse.2018230503 (In Russ.).

2. Brekina O.V. Osobennosti proyavleniya shkol'noi trevozhnosti v protsesse sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii k obucheniyu v srednem zvene [Features of the manifestation of school anxiety in the process of socio-psychological adaptation to secondary education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education]*, 2017, no. 55—8, pp. 265—276. (In Russ.).

3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sidneva A.N. Otsenivanie dostizhenii shkol'nikov v traditsionnoi i razvivayushchei sistemakh obucheniya: psikhologo-pedagogicheskii analiz [Assessment of students' achievements in traditional and developing learning systems: psychological and pedagogical analysis]. *Voprosy obrazovaniya [Questions of Education]*, 2021, no. 1, pp. 213—236. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-213-236 (In Russ.).

4. Ishmuratova Yu.A., Potanina A.M., Bondarenko I.N. Vklad osoznannoi samoregulyatsii, вовлеченности i motivatsii v akademicheskuyu uspevaemost' shkol'nikov v raznye periody obucheniya [The contribution of conscious self-regulation, involvement and motivation to the academic performance of schoolchildren in different periods of study]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 17—29. DOI:10.17759/pse.2021260502 (In Russ.).

5. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya celej i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti [Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving life problems]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of the Moscow University]. Ser. 14. Psikhologiya [Psychology]*, 2021, no. 1, pp. 3—37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01 (In Russ.).

6. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Osoznannaya samoregulyatsiya i lichnostno-motivatsionnye osobennosti mladshikh podrostkov s razlichnoi dinamikoi psikhologicheskogo blagopoluchiya [Conscious self-regulation and personality-motivational features of younger adolescents with different dynamics of psychological well-being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*,



2019. Vol. 24, no. 4, pp. 5—21. DOI:10.17759/pse.2019240401 (In Russ.).

7. Fomina T.G. Vzaimosvyaz' psikhologicheskogo blagopoluchiya i akademicheskoi uspevaemosti mladshikh podrostkov: mediatorsnaya rol' regul'yatornykh kharakteristik [The relationship of psychological well-being and academic performance of younger adolescents: the mediator role of regulatory characteristics]. *Psikhologiya samoregulyatsii v kontekste aktual'nykh zadach obrazovaniya (k 90-letiyu so dnya rozhdeniya O.A. Konopkina): sbornik nauchnykh statei [Psychology of self-regulation in the context of urgent educational tasks (to the 90th anniversary of the birth of O.A. Konopkin): collection of scientific articles]*. Pod redaktsiei V.I. Morosanovoi, Yu.P. Zinchenko, Moscow: FGBNU «Psikhologicheskii institut RAO», 2021, pp. 112—119. DOI:10.24412/cl-36466-2021-1-112-119 (In Russ.).

8. Fomina T.G., Eftimova O.V., Morosanova V.I. Vzaimosvyaz' sub'ektivnogo blagopoluchiya s regul'yatornymi i lichnostnymi osobennostyami u uchashchikhsya mladshego shkol'nogo vozrasta [Elektronnyi resurs] [The relationship of subjective well-being with regulatory and personal characteristics in primary school age students]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 64—76. DOI:10.17759/psyedu.2018100206 (In Russ.).

9. Bergman L., Wangby M. The person-oriented approach: A short theoretical and practical guide

*Estonian Journal of Education*, 2014. Vol. 2(1), pp. 29—49. DOI:10.12697/eha.2014.2.1.02b

10. Bucker S., Nuraydin S., Simonsmeier B., Schneider M., Luhmann M Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 2018. Vol. 74, pp. 83—94. DOI:10.1016/j.jrp.2018.02.007

11. Fomina T., Burmistrova-Savenkova A., Morosanova V. Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study. *Behavioral Sciences*, 2020. Vol. 10(3). P. 67. DOI:10.3390/bs10030067

12. Fredricks J., Reschly A., Christenson S. Handbook of student engagement interventions: working with disengaged students. London; San Diego: Academic Press, 2019, 410 p.

13. Garcia D. Two models of personality and well-being among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 2011. Vol. 50(8), pp. 1208—1212. DOI:10.1016/j.paid.2011.02.009

14. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 2000. Vol. 55(1), pp. 68—78. DOI:10.1037/0003-066X.55.1.68

15. 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. DOI:10.1016/j.jsp.2017.09.002

### Информация об авторах

Бондаренко Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «Психологический институт РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: [pondi@inbox.ru](mailto:pondi@inbox.ru)

Цыганов Игорь Юрьевич, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «Психологический институт РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1673-9091>, e-mail: [i4321@mail.ru](mailto:i4321@mail.ru)

Бурмистрова-Савенкова Анжелика Валерьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «Психологический институт РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3372-0675>, e-mail: [cygnet@inbox.ru](mailto:cygnet@inbox.ru)

### Information about the authors

Irina N. Bondarenko, PhD in Psychology, Leading Researcher Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: [pondi@inbox.ru](mailto:pondi@inbox.ru)

Igor Yu. Tsyganov, PhD in Psychology, Senior Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1673-9091>, e-mail: [i4321@mail.ru](mailto:i4321@mail.ru)

Angelika V. Burmistrova-Savenkova, PhD in Psychology, Senior Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3372-0675>, e-mail: [cygnet@inbox.ru](mailto:cygnet@inbox.ru)

Получена 18.03.2022

Принята в печать 30.06.2022

Received 18.03.2022

Accepted 30.06.2022