

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ | DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Психологические ресурсы успеваемости подростков: дифференциальные аспекты

Потанина А.М.

ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: a.m.potan@gmail.com

Моросанова В.И.

ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

В последние годы в психологии все больше внимания уделяется изучению индивидуально-типологических особенностей людей. Во введении сформулирована цель статьи, которая заключается в анализе современных тенденций в исследовании некогнитивных предикторов успеваемости подростков и обобщении новых данных, полученных в эмпирических исследованиях многомерных типологий психологических ресурсов успешности в образовании. В первом разделе статьи подробно проанализированы современные зарубежные исследования наиболее значимых по данным метаанализов психологических ресурсов успеваемости в рамках индивидуально-ориентированного подхода. Среди новых тенденций отмечена направленность на исследование профилей психологических ресурсов успеваемости и их устойчивости в различных возрастных периодах, а также интерес к прогнозированию академической успеваемости в зависимости от типа профиля. Во втором разделе статьи проанализированы результаты эмпирических исследований особенностей обучающихся в контексте дифференциально-типологического подхода, проведенных в Психологическом институте РАО. Рассмотрены типологии, созданные в рамках исследования темпераментально-характерологических основ осознанной саморегуляции обучающихся. Описаны эмпирические типологии специальных регуляторных ресурсов достижения учебных целей, в том числе экзаменационной успешности. Развита обобщенные представления о возрастных дифференциально-типологических различиях в регуляторных и личностных ресурсах академических достижений обучающихся в основной и старшей школе. Делается вывод о ресурсной роли осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности в поддержании академической успеваемости. Показан прогностический эффект осознанной саморегуляции для успеваемости и вовлеченности при переходе в старшую школу. В заключении подчеркивается практическая значимость дополнения исследований общих закономерностей проявления психологических ресурсов успеваемости подростков анализом их индивидуально-типологических особенностей для развития индивидуального подхода в образовании.

Потанина А.М., Моросанова В.И.
Психологические ресурсы успеваемости подростков:
дифференциальные аспекты
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 6–22.

Potanina A.M., Morosanova V.I.
Psychological Resources of Adolescents' Achievement:
Differential Aspects
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 6–22.

Ключевые слова: дифференциальный подход; психологические ресурсы; осознанная саморегуляция; мотивационные особенности; личностные диспозиции; школьная вовлеченность; академическая успеваемость.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 20-18-00470.

Для цитаты: Потанина А.М., Моросанова В.И. Психологические ресурсы успеваемости подростков: дифференциальные аспекты [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 6–22. DOI:10.17759/psyedu.2023150301

Psychological Resources of Adolescents' Achievement: Differential Aspects

Anna M. Potanina

Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: a.m.potan@gmail.com

Varvara I. Morosanova

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

In recent years, psychologists pay more and more attention to the study of individual typological characteristics of people. The introduction adduces the purpose of the article – to analyze current trends in the study of non-cognitive predictors of adolescent achievement and summarize new data obtained in empirical studies of psychological resources of academic success. The first section of the article analyzes in detail the recent foreign studies of the most significant (according to meta-analyses) psychological resources of academic performance within the framework of an individual-oriented approach. Among the new trends, there is a focus on studying the profiles of psychological resources of academic achievement and their stability in different age periods, as well as an interest in predicting academic performance depending on the type of profile. The second section of the article analyzes the results of empirical studies of the students' individual characteristics in the context of the differential-typological approach, conducted at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education. The authors considered typologies created in the framework of studying the temperamental and characterological foundations of students' conscious self-regulation. They describe empirical typologies of special regulatory resources for achieving educational goals, including examination success. The research results allowed to develop the generalized ideas about age-related differential-typological differences in the regulatory and personal resources of academic achievement of the basic and high school students. The conclusion is made about the resource role of conscious self-regulation and school engagement in maintaining students' academic performance. The studies demonstrated the predictive effect of conscious self-regulation on academic performance and school engagement during the students' transition to high school. The

conclusive part emphasized the practical significance of supplementing the studies of general patterns of manifestation of the psychological resources of academic performance with an analysis of students' individual-typological characteristics which can be fruitful for the development of an individual approach in education.

Keywords: differential approach; psychological resources; conscious self-regulation; motivational features; personality dispositions; school engagement; academic performance.

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

For citation: Potanina A.M., Morosanova V.I. Psychological Resources of Adolescents' Achievement: Differential Aspects. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 6–22. DOI:10.17759/psyedu.2023150301

Введение

Психологическая наука традиционно является мультипарадигмальной областью научного знания, что воплощается не только во множестве разнообразных подходов к изучению психологических явлений и закономерностей, но и в самой общей методологии. Одним из проявлений этого разнообразия является разделение на две общеметодологические ориентации: подход к исследованию общих закономерностей («variable-centered approach») и индивидуально-ориентированный подход («person-oriented approach»), направленный на изучение индивидуальных проявлений психологических феноменов и закономерностей [35]. Индивидуально-ориентированный подход в современной психологии ассоциируется с теоретической моделью, разрабатываемой в работах Д. Магнуссона и коллег, подчеркивающей субъектную активность индивида в системе «личность–среда» [23; 27]. Этот подход направлен на выявление профилей, понимаемых как естественно возникающие сочетания теоретически связанных переменных на индивидуальном уровне [23]. Индивидуально-ориентированный подход содержательно дополняет исследования общих закономерностей, поскольку позволяет наиболее точно отразить разнообразные проявления многомерных психологических феноменов [31].

В современной психологии данный подход привлекает все больший интерес исследователей, особенно в контексте изучения психологических характеристик, выступающих ресурсами академической успешности (например, [31; 38]). Этот интерес обусловлен не только фундаментальной ценностью дифференциального подхода, но и его практическими возможностями: его применение позволяет решать задачи прогноза проявлений, выявленных при использовании анализа общих закономерностей у отдельных индивидов. Последний, во-первых, сфокусирован на изучении психологических переменных, а не индивидуальностей, во-вторых, дает возможность изучить связи между этими переменными на уровне средних значений, не позволяя при этом исследовать индивидуальные траектории. Кроме того, знания о дифференциальных психологических различиях являются крайне значимыми для психолого-педагогической работы, выступая основой для консультирования и индивидуальной работы с учащимися [5].

Несмотря на многообразие исследований, анализирующих дифференциальные

особенности обучающихся, обнаруживается недостаток обобщения результатов этих работ. Цель статьи – анализ современных тенденций в исследовании некогнитивных предикторов успеваемости подростков и обобщение новых данных, полученных в эмпирических исследованиях многомерных типологий психологических ресурсов успешности в образовании. Исследовательские вопросы: 1) Каковы современные тренды в исследованиях психологических ресурсов успеваемости подростков в контексте индивидуально-ориентированного и дифференциально-типологического подходов? 2) Каковы возможности применения этих подходов к изучению психологических ресурсов успеваемости подростков в психологической и педагогической практике?

Индивидуально-ориентированный подход в зарубежных исследованиях психологических ресурсов успешности в обучении

Перед тем как перейти непосредственно к анализу исследований, рассмотрим, какие ресурсы выделяются исследователями в качестве наиболее важных. В последние 10 лет все больше внимания уделяется некогнитивным предикторам академических достижений [22; 29]. Согласно метаанализам, такие личностные черты, как добросовестность и открытость опыту, являются самыми значимыми и стабильными предикторами академических достижений [32]. Саморегуляция является одним из ключевых факторов успешности учебной деятельности на протяжении всего обучения: ее сформированность на раннем этапе обучения является важным предиктором академической успешности в подростковом возрасте [30]. Осознанная саморегуляция является универсальным ресурсом успеваемости на протяжении всего процесса обучения [6; 8; 11; 21]. Мотивация, согласно метаанализу 74 исследований, вносит умеренный значимый вклад в успеваемость [22]. Школьная вовлеченность как внешнее проявление мотивации [37] также значимо связана с академической успешностью: чем выше вовлеченность, тем выше и успеваемость [28]. Наибольшие связи как в средней, так и в старшей школе наблюдаются между успеваемостью и когнитивной и поведенческой вовлеченностью [37]. При этом осознанная саморегуляция выступает ресурсом как вовлеченности, так и успеваемости, а также опосредует влияние вовлеченности [15; 26].

Обратимся к анализу исследований индивидуальных проявлений этих психологических феноменов. Наиболее часто встречаются работы, анализирующие особенности разнообразных мотивационных проявлений обучающихся [3; 17; 38]. Чаще всего выявляются четыре типа мотивационных профилей, различающиеся выраженностью внутренних и внешних типов мотивации [38]. Например, в работе М. Баарс и Л. Вения были изучены мотивационные профили и их связь с регуляторными навыками и успешностью обучения на выборке старшеклассников [17]. Показано, что ученики с выраженной внешней мотивацией и низкой внутренней мотивацией демонстрируют низкие показатели академической успешности. Другое исследование, также выполненное на выборке старшеклассников, было посвящено выявлению мотивационных профилей и анализу их взаимосвязи с показателями вовлеченности и успеваемости [38]. Обнаружено, что для «дезадаптивных» профилей вовлеченность значимо не влияла на успеваемость, тогда как при средних значениях мотивации обнаружена частичная медиация когнитивной вовлеченностью связи социальной вовлеченности и академической успешности.

Близким к направлению исследований разнообразных сочетаний мотивационных особенностей как ресурсов успеваемости является анализ типологических особенностей школьной вовлеченности [18; 34]. Наиболее часто профили вовлеченности строятся в соответствии с моделью Дж. Фредрикс, в которой она рассматривается как конструкт, включающий когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты. Так, например, в одном из наиболее цитируемых исследований в данной области М.-Т. Ванг и С. Пек изучили типологические особенности школьной вовлеченности на выборке 1025 девятиклассников [36]. Показано, что наиболее успешные ученики попадают в профили с высокой выраженностью всех компонентов вовлеченности, а также с высокой выраженностью когнитивной и низкой выраженностью эмоциональной вовлеченности. Интересно, что особенности профиля вовлеченности в 9 классе предсказывали успеваемость в 11 классе, что свидетельствует о прогностических возможностях выделения и анализа профилей вовлеченности. Более современное исследование профилей вовлеченности и их связи с адаптацией к учебе и успеваемостью в университете проведено на выборке датских старшеклассников выпускного класса [34]. Обнаружено, что учащиеся с высокой выраженностью всех видов вовлеченности демонстрировали самую высокую успеваемость при переходе к обучению в университете. Имеются также работы, посвященные анализу индивидуально-типических особенностей младших подростков. Так, работа, проведенная на выборке обучающихся 6, 7 и 8 классов, была посвящена исследованию профилей вовлеченности в естественно-научные предметы, предикторов принадлежности к профилю, а также связи между принадлежностью к профилю и достижениями обучающихся [18]. Успешные ученики с большей вероятностью (60-70%) оказывались в умеренно вовлеченных группах. Наиболее успешными оказались обучающиеся с высокой поведенческой вовлеченностью.

Наконец, существует направление исследований, предпринимающих попытку построения регуляторных профилей учащихся [19; 20; 33]. Например, в исследовании Т. Клири и коллег изучались профили саморегулируемого обучения на выборке учеников 6-7 классов [19]. Эта работа особенно интересна тем, что в профили были включены также контекстные переменные: восприятие поддержки со стороны учителя и принадлежность к школе. Показано, что учащиеся с адаптивными профилями (с высокими регуляцией и воспринимаемой поддержкой, а также с высокой регуляцией и средней воспринимаемой поддержкой) превосходят учеников с двумя другими профилями в оценках по математике, а обучающиеся с низкими регуляцией и воспринимаемым уровнем поддержки демонстрируют наиболее низкие показатели по стандартизованным математическим тестам.

Ряд современных работ посвящен изучению индивидуально-типологических особенностей в особых образовательных контекстах. Например, в исследовании Д. ван Альтена и коллег изучались профили саморегулируемого обучения и их связь с академическими достижениями в ситуации так называемого «перевернутого» типа обучения («flipped learning»), при котором учащиеся перед занятием самостоятельно изучают материалы, а затем применяют их на очном занятии [33]. Саморегулируемое обучение студентов анализировалось как их онлайн-активность в процессе изучения материалов к занятию, а также при помощи опросных методов. Отметим, что типологические группы выделялись именно на основе показателей онлайн-активности. Авторы описали пять профилей, различающихся степенью завершенности задания и проявленной активностью по

отношению к его выполнению. Показано, что учащиеся, выполняющие самостоятельную работу полностью и проявляющие средний и высокий уровень активности, имеют более высокие показатели успеваемости, чем обучающиеся, выполняющие самостоятельную работу не полностью и проявляющие низкий уровень активности. Другая работа была посвящена исследованию профилей саморегуляции в ситуации смешанного и онлайн-обучения, а также изучению их взаимосвязи с вовлеченностью в обучение математике и воспринимаемым академическим контролем на выборке учеников 7-8 классов [20]. Обнаружено, что самые высокие показатели вовлеченности и воспринимаемого академического контроля наблюдаются у обучающихся с высоким профилем регуляции.

Рассмотренные в данном разделе статьи подтверждают актуальность и значимость разностороннего изучения индивидуальных особенностей обучающихся. В то же время в большинстве исследований мы не находим попыток представить комплексную картину различных по природе психологических ресурсов успеваемости подростков, поскольку проанализированные работы ограничиваются группировкой обучающихся и анализом различий в контексте отдельных психологических характеристик. Решение этой проблемы мы видим в создании типологий учащихся, основанных на взаимосвязях различных психологических ресурсов, способствующих поддержанию успеваемости. Таким образом, становится необходимым проведение более комплексных исследований, позволяющих создавать подобные типологии. В этой связи обратимся к анализу дифференциально-типологического подхода к изучению осознанной саморегуляции учебной деятельности, осуществляемого в рамках исследований лаборатории психологии саморегуляции ПИ РАО.

Дифференциально-типологический подход в исследовании осознанной саморегуляции учебной деятельности

Осознанная саморегуляция (СР) понимается как рефлексивный психологический инструмент человека, позволяющий выдвигать цели и управлять их достижением на основе самоорганизации различных подсистем первичных психических процессов, свойств и состояний, выступающих средствами реализации его активности [5]. Многочисленные теоретические и эмпирические исследования, проведенные в лаборатории психологии саморегуляции, убедительно демонстрируют, что развитие осознанной саморегуляции является метаресурсом, так как не только вносит значимый вклад в продуктивные аспекты достижения любой цели, но и взаимосвязано с другими психологическими ресурсами, опосредствуя влияние других когнитивных и личностных резервов человека на решение широкого круга проблем жизнедеятельности [6]. Общий уровень развития осознанной саморегуляции, наряду с невербальным интеллектом, выступает в качестве универсального ресурса академической успешности, поскольку его вклад (11–20% объясненной дисперсии на разных выборках) не зависит от гуманитарного, математического либо естественно-научного направления учебной дисциплины [7; 24; 25]. Основой нашего подхода к исследованию СР является концепция ее индивидуального стиля, включающая представления о стилевых особенностях СР [4; 5]. К ним мы относим когнитивно-операциональные особенности регуляторных процессов переработки информации, которые реализуются компетенциями в планировании целей, моделировании значимых условий их достижения, программировании действий и оценивании их результатов. Стилевыми особенностями СР являются также инструментальные регуляторно-личностные свойства (самостоятельность, ответственность,

надежность, гибкость, инициативность и др.). По существу, они являются субъектными качествами, характеризующими индивидуальные стратегии регуляции достижения целей.

Индивидуальный стиль СР характеризуется регуляторным профилем, отражающим уровень развития всех ее компонентов. Для диагностики регуляторного профиля человека и общего уровня развития его осознанной саморегуляции создан целый арсенал многошкальных опросных методик [4]. Профиль характеризует, в первую очередь, операциональный аспект процессов саморегуляции (то, как организует себя человек), абстрагируясь от ее содержательного аспекта (ради чего он это делает). Это позволяет осуществить унифицированный подход и сравнивать особенности проявления основных регуляторных компетенций в самых разных ситуациях и видах деятельности относительно независимо от их внешней исполнительской структуры и от состава реализующих ее психических средств. Известно, что гармоничный профиль саморегуляции служит структурной характеристикой эффективного регуляторного стиля, если он сформирован на высоком общем уровне и его стилевые особенности тесно взаимосвязаны. Стилеобразующей для высокоэффективных гармоничных стилей является выраженность у человека субъектных (регуляторно-личностных) качеств ответственности, настойчивости и самостоятельности. Стиль саморегуляции, основу которого составляет такой профиль, будет предпосылкой овладения широким кругом профессий при наличии специальных знаний и способностей. Однако необходимым условием эффективности он является лишь в тех видах деятельности, где требования к саморегуляции человека предельно высоки (например, в спорте высших достижений и политике) [5].

В акцентуированных стилях учебной деятельности, где требования к гармоничности профиля невелики, а его структура во многом определяется темпераментом и типом характера, эффективность стиля и учебная успешность во многом определяются развитостью субъектных качеств. Именно их развитие создает возможность компенсации слаборазвитых сторон саморегуляции высокоразвитыми. Так, у успешных студентов для оперативного стиля стилеобразующей является гибкость, для автономного – самостоятельность, для устойчивого стиля – надежность [5].

Первые типологии обучающихся были созданы на основе предположения о том, что регуляторные профили характеризуют способы самоорганизации достижения целей у людей с различными типами акцентуаций характера и темперамента [4; 5]. Эти работы являются важной вехой в исследовании индивидуально-типических особенностей саморегуляции, поскольку они позволили развить новый взгляд на личностные диспозиции и акцентуации характера на основе выявления типичных профилей саморегулирования учебной деятельности. На выборке старшеклассников были выделены регуляторные профили, свойственные экстравертам, интровертам, стабильным и нейротикам. Одним из важнейших результатов данного этапа исследований стало подтверждение идеи о компенсации слабых сторон регуляции (для экстравертов и стабильных – планирования, для интровертов – моделирования, для эмоционально лабильных – оценивания результатов) за счет развития осознанной саморегуляции при высокой субъектной активности по достижению цели [5].

На основе этой идеи впоследствии были разработаны многомерные типологии специальных регуляторно-личностных ресурсов, обеспечивающих эффективное достижение различных профессиональных и учебных целей [5]. Было показано, что высокий уровень развития осознанной саморегуляции не только является предиктором успешности в

различных видах профессиональной и учебной деятельности, но и может компенсировать недостаточную для достижения цели мотивацию как для гармоничных, так и для акцентуированных профилей.

Рассмотрим более подробно типологию старшеклассников, построенную на исследованиях индивидуально-типических особенностей взаимосвязи саморегуляции учебной деятельности, мотивации и отношения к учению, личностных диспозиций [10]. Данная типология учащихся строилась на основании трех выделенных факторов взаимосвязи показателей перечисленных переменных и их выраженности в различных группах. На следующем этапе для каждого из респондентов были построены индивидуальные регуляторно-личностные профили значений по каждому из трех факторных показателей. Далее была проведена кластеризация этих профилей, которая позволила выявить 5 типологических групп старшеклассников: «оптимальная», «организованная», «слабо мотивированная», «неоперативная», «нецелеустремленная». Каждому регуляторно-личностному типу дана психологическая характеристика, проанализирована успешность сдачи экзаменационных испытаний. Выявлены значимые регуляторные предикторы успешности на выпускном экзамене, которые рассмотрены в роли специальных регуляторных ресурсов, позволяющих учащимся поддерживать эффективность и надежность своей учебной активности на экзамене. Подтвердился факт опосредующего влияния осознанной саморегуляции в системе взаимосвязи мотивации достижения и экзаменационного результата учащихся: осознанная саморегуляция усиливает влияние мотивации на успешность учащегося на экзамене, выступая ресурсом мобилизации и актуализации мотивационной сферы в конкретных условиях достижения учебной цели. Показано, что высокий уровень развития осознанной саморегуляции в ситуации снижения мотивации способен выполнять компенсаторную роль, позволяя учащимся достигать оптимальных результатов на экзамене.

Подводя итог анализу данного этапа исследований, можно выделить в качестве центральной идею выявления групп людей, различающихся типичными профилями СР, с различными когнитивными и личностными резервами и ресурсами человека, обеспечивающими эффективность достижения целей жизнедеятельности.

В продолжение данной линии исследований в 2019-2021 гг. было проведено исследование дифференциально-типологических регуляторных и личностных ресурсов академических достижений учащихся средней и старшей школы [9; 12]. В рамках данной работы были эмпирически подтверждены построенные ранее типологии профилей саморегуляции учебной деятельности [5], описаны разнообразные типы регуляции на разных этапах обучения. Были выявлены гармоничные и акцентуированные типы регуляции, свойственные обучающимся на протяжении обучения в средней и старшей школе; показано, как развитие осознанной саморегуляции проявляется на индивидуально-типическом уровне в виде дифференциации регуляторной системы и увеличения вариативности профилей [9]. Были выявлены психологические ресурсы успеваемости для успешных и неуспешных групп на протяжении всего обучения в 5-11 классах и ресурсы ее поддержания в зависимости от периода обучения. Так, было показано, что ресурсами высокой успеваемости на всех этапах обучения являются высокий уровень СР и открытость новому опыту. При этом для 5-6 классов характерен значимый вклад отдельных регуляторных компетенций и общего уровня СР, для 7-8 классов – вклад личностных диспозиций, внутренней мотивации и общего уровня СР, для 9-11

классов – внутренней мотивации, открытости опыту и регуляторно-личностного свойства инициативности [12]. Данное исследование позволило выявить и комплексно описать разнообразные типы регуляции, характерные для учащихся в разные периоды школьного обучения, и подтвердить на индивидуально-типологическом уровне общие закономерности взаимосвязи регуляторных, личностных и мотивационных особенностей как универсальных и специальных ресурсов успешности учащихся средней и старшей школы.

В настоящий момент исследование дифференциально-типологических особенностей обучающихся продолжается в рамках проекта РФ № 20-18-00470, в котором была обоснована необходимость исследования ресурсной роли осознанной саморегуляции учебной деятельности и динамики школьной вовлеченности по отношению к академическим достижениям обучающихся в средней и старшей школе [1; 13]. Впервые на российской выборке в лонгитюдном исследовании удалось раскрыть динамику осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности в средней школе, а также проанализировать характер их взаимной детерминации в различные периоды обучения [14]. Было показано, что уровень развития саморегуляции в 8 классе играет значимую ресурсную роль в динамике когнитивной вовлеченности и познавательной активности в старшей школе [2]. Выявлено, что ресурсы саморегуляции являются значимым некогнитивным предиктором успеваемости, а также опосредствуют и медируют вклад других мотивационных характеристик (вовлеченности, академической мотивации, эмоционально-мотивационного отношения к учению) в академическую успешность обучающихся [26]. Впервые на основании лонгитюдных данных были продемонстрированы прогностические эффекты осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности и их ресурсная роль в успешной сдаче итоговых экзаменов в школе. В частности, было показано, что общий уровень осознанной саморегуляции является прогностическим фактором экзаменационной успешности обучающихся в средней школе и оказывает положительное влияние на их школьную вовлеченность [16].

Следуя логике научного познания, в настоящий момент осуществляется переход к установлению закономерностей возникновения, проявлений и возрастной динамики дифференциальных различий во взаимосвязях школьной вовлеченности, осознанной саморегуляции и академической успеваемости школьников за счет анализа их индивидуально-типологических свойств. На основе полученных ранее данных предполагается изучить, как общие закономерности детерминации успеваемости проявляются в индивидуально-типологических группах обучающихся. Исследование позволит выявить индивидуальные профили обучающихся с различной выраженностью регуляторных и личностных ресурсов, обеспечивающих эффективное достижение учебных целей, а также преодоление возникающих мотивационных и эмоциональных трудностей на различных этапах возрастного развития. Продолжение исследования в данном ключе позволит расширить и дополнить уже существующие регуляторные типологии и типологии вовлеченности, комплексно описав возможную палитру индивидуальных проявлений обучающихся с точки зрения регуляторных, мотивационных и личностных ресурсов академической успешности в разных возрастах. Это несомненно имеет важное значение для решения актуальной психолого-педагогической проблемы развития индивидуального подхода в образовании, поскольку оснастит педагогов важными данными об особенностях

возрастного становления типологических ресурсов успешности, личностного и профессионального самоопределения, психологического благополучия обучающихся.

Заключение

В данной работе мы проанализировали современные тренды в исследованиях психологических ресурсов успеваемости подростков в контексте индивидуально-ориентированного и дифференциально-типологического подходов. Обзор современных исследований раскрыл актуальность изучения дифференциальных различий современных подростков как ресурсов их успеваемости и разрешения различных возрастных проблем. Как показывает анализ современных исследований, выделяемые типы профилей различных некогнитивных психологических характеристик (регуляторных, мотивационных и личностных) достаточно стабильны и воспроизводимы. В нашем контексте важно, что в большинстве зарубежных исследований подчеркивается ресурсная роль саморегуляции и школьной вовлеченности в обеспечении успеваемости обучающихся. Полученные в проанализированных исследованиях данные соотносятся с результатами изучения общих закономерностей психологических ресурсов успеваемости. Отмечаются новые тенденции в этих исследованиях, связанные с особенностями профилей ресурсов успеваемости и их устойчивости в различных возрастах, а также выявлением прогностических эффектов типа профиля по отношению к успеваемости. Данные тренды представляются крайне перспективными в контексте задач изучения индивидуальных траекторий развития, а также прогнозирования проявлений общих закономерностей на индивидуальном уровне. При анализе российских исследований мы наблюдаем близкие тенденции, а в данной статье основными предметами рассмотрения являются возможности и преимущества типологического подхода к изучению проявлений общих закономерностей взаимосвязи регуляторных и личностных ресурсов с академической успешностью. Проанализированы результаты исследований, проводимых в Психологическом институте РАО с целью построения комплексной типологии некогнитивных ресурсов успеваемости подростков. Показано, что ресурсы осознанной саморегуляции являются значимым предиктором успеваемости, а также интегрируют и медируют влияние на нее других некогнитивных предикторов. Проанализированы результаты исследования общих закономерностей ресурсной роли осознанной саморегуляции в поддержании школьной вовлеченности и академической успеваемости. Показан прогностический эффект осознанной саморегуляции для успеваемости и вовлеченности при переходе в старшую школу. Дальнейшее развитие исследований в этой тематике направлено на построение типологии обучающихся с различной выраженностью регуляторных компетенций и компонентов школьной вовлеченности; анализ широкого спектра регуляторных, мотивационных и личностных ресурсов академической успеваемости в зависимости от возраста и принадлежности к типологической группе; изучение прогностического эффекта различных профилей на академическую успеваемость и школьную вовлеченность. Результаты этих исследований имеют не только фундаментальное значение, но и несомненно будут востребованы педагогической практикой: а) для развития индивидуализированного подхода к обучению; б) для обеспечения педагогов диагностическими данными о типе профиля психологических ресурсов, от которых зависит успеваемость у конкретного ученика; в) для разработки индивидуализированных программ компенсации слабых сторон выявленных профилей за

счет развития осознанной саморегуляции достижения учебных целей.

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. Т. 9. № 4. С. 77–88. DOI:10.17759/jmfp.2020090407
2. Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Роль осознанной саморегуляции в динамике познавательной активности и школьной вовлеченности учащихся в период перехода из основной в старшую школу: лонгитюдное исследование // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 4. С. 200–224. DOI:10.11621/vsp.2022.04.09
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижницкий В.В., Гавриченкова Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65–74.
4. Моросанова В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 132–144.
5. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека: 2-е изд. М.: Наука, 2012. 519 С.
6. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 4–37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01
7. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124–135.
8. 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. Т. 24. № 4. С. 5–21. DOI:10.17759/pse.2019240401
9. Моросанова В.И., Потанина А.М., Цыганов И.Ю. Личностные особенности и академическая успеваемость у школьников с различными профилями осознанной саморегуляции учебной деятельности // Педагогика. 2020. Т. 84. № 9. С. 29–44.
10. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению как ресурсы академической успешности // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 64–75.
11. Моросанова В.И., Филиппова Е.В. От чего зависит надежность действий учащихся на экзамене // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 65–78.
12. Потанина А.М., Моросанова В.И. Регуляторные и личностные ресурсы успешности школьного обучения: индивидуально-типологические аспекты // Вопросы психологии. 2021. Т. 67. № 5. С. 65–75.
13. 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. Т. 17. № 3. С. 390–411. DOI:10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411

14. 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. DOI:10.17759/pse.2021260503
15. 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. DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-835-846
16. Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Ованесбекова М.Л., Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность как ресурсы экзаменационной успешности: лонгитюдное исследование // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19. № 4. С. 110–121. DOI:10.21702/rpj.2022.4.7
17. Baars M., Wijnia L. The relation between task-specific motivational profiles and training of self-regulated learning skills // Learning and Individual Differences. 2018. Vol. 64. P. 125–137. DOI:10.1016/j.lindif.2018.05.007
18. Bae C.L., DeBusk-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
19. Cleary T.J., Slemf J., Pawlo E.R. Linking student self-regulated learning profiles to achievement and engagement in mathematics // Psychology in the Schools. 2021. Vol. 58(3). P. 443–457. DOI:10.1002/pits.22456
20. Dai W., Li Z., Jia N. Self-regulated learning, online mathematics learning engagement, and perceived academic control among Chinese junior high school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis and mediation analysis // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. P. 1042843. DOI:10.3389/fpsyg.2022.1042843
21. Fomina T.G., Burmistrova-Savenkova A.V., Morosanova V.I. 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
22. Kriegbaum K., Becker N., Spinath B. The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis // Educational Research Review. 2018. Vol. 25. P. 120–148. DOI:10.1016/j.edurev.2018.10.001
23. Magnusson D., Stattin H. The person in context: a holistic-interactionistic approach / William Damon & Richard M. Lerner (Eds.) // Handbook of child psychology. John Wiley & Sons Inc., 2006. P. 400–465.
24. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors // Psychology in Russia. 2015. Vol. 8. № 3. P. 136. DOI:10.11621/pir.2015.0311
25. Morosanova V.I., Fomina T.G., Kovas Y., Bogdanova O.Y. Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students // Personality and Individual Differences. 2016. Vol. 90. P. 177–186. DOI:10.1016/j.paid.2015.10.034
26. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model // Psychology in Russia. 2022. Vol. 15(4). P. 170. DOI:10.11621/pir.2022.0411

27. Niemivirta M., Pulkka A.-T., Tapola A., Tuominen H. Achievement goal orientations: A person-oriented approach / K.A. Renninger, S.E. Hidi (Eds.) // *The Cambridge handbook of motivation and learning*. Cambridge University Press, 2019. P. 566–616. DOI:10.1017/9781316823279.025
28. 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
29. Lee J., Stankov L. Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA // *Learning and Individual Differences*. 2018. Vol. 65. P. 50–64. DOI:10.1016/j.lindif.2018.05.009
30. Robson D.A., Allen M.S., Howard S.J. Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review // *Psychological bulletin*. 2020. Vol. 146(4). P. 324. DOI:10.1037/bul0000227
31. Schmidt J.A., Rosenberg J.M., Beymer P.N. A person-in-context approach to student engagement in science: Examining learning activities and choice // *Journal of Research in Science Teaching*. 2018. Vol. 55(1). P. 19–43. DOI:10.1016/j.lindif.2020.101922
32. Stajkovic A.D., Bandura A., Locke E.A., Lee D., Sergent K. Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis // *Personality and individual differences*. 2018. Vol. 120. P. 238–245. DOI:10.1016/j.paid.2017.08.014
33. van Alten D.C., Phielix C., Janssen J., Kester L. Secondary students' online self-regulated learning during flipped learning: A latent profile analysis // *Computers in Human Behavior*. 2021. Vol. 118. P. 106676. DOI:10.1016/j.chb.2020.106676
34. van Rooij E.C., Jansen E.P., van de Grift W.J. Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university // *Learning and Individual Differences*. 2017. Vol. 54. P. 9–19. DOI:10.1016/j.lindif.2017.01.004
35. von Eye A., Bogat G.A. Person-oriented and variable-oriented research: Concepts, results, and development // *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*. 2006. Vol. 52(3). P. 390–420. DOI:10.1353/mpq.2006.0032
36. 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
37. 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
38. Xie K., Vongkulluksn V.W., Lu L., Cheng S.L. A person-centered approach to examining high-school students' motivation, engagement and academic performance // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 62. P. 101877. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101877

References

1. Bondarenko I.N., Ishmuratova Y.A., Tsyganov I.Yu. Problemy vzaimosvyazi shkol'noj вовлеченности i akademicheskikh dostizhenij u sovremennyh podrostkov [Problems of the relationship between school engagement and academic achievements in modern teenagers]

- [Elektronnyj resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 4, pp. 77–88. DOI:10.17759/jmfp.2020090407 (In Russ.).
2. Bondarenko I.N., Tsyganov I.Yu., Morosanova V.I. Rol' osoznannoj samoregulyatsii v dinamike poznavatel'noj aktivnosti i shkol'noj вовлеченности uchashchikhsya v period perekhoda iz osnovnoj v starshuyu shkolu: longityudnoe issledovanie [The Role of Conscious Self-Regulation in the Dynamics of Cognitive Activity and Cognitive Engagement of Students during the Transition from Secondary to High School: A Longitudinal Study]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2022, no. 4, pp. 200–224. DOI:10.11621/vsp.2022.04.09 (In Russ.).
 3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhickij V.V., Gavrichenkova T.K. Shkaly vnutrennej i vneshnej akademicheskoy motivacii shkol'nikov [Intrinsic and extrinsic academic motivation scale for schoolchildren]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2017. Vol. 22, no. 2, pp. 65–74. (In Russ.).
 4. Morosanova V.I. Razvitie teorii osoznannoj samoregulyatsii: differentsial'nyj podkhod [The conscious self-regulation theory development: differential approach]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2011, no. 3, pp. 132–144. (In Russ.).
 5. Morosanova V.I. Samoregulyatsiya i individual'nost' cheloveka: 2-e izd. [Self-regulation and human individuality]. Moscow: Nauka, 2012. 519 p. (In Russ.).
 6. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya tseley i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti [Conscious self-regulation as a metaresource for achieving goals and solving the problems of human activity]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2021, no. 1, pp. 4–37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01 (In Russ.).
 7. Morosanova V.I., Fomina T.G. Osoznannaya samoregulyatsiya v sisteme psikhologicheskikh prediktorov dostizheniya uchebnykh tselej [Conscious self-regulation in the system of psychological predictors of achieving educational goals]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2016, no. 2, pp. 124–135. (In Russ.).
 8. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Osoznannaya samoregulyatsiya i lichnostno-motivatsionnye osobennosti mladshikh podrostkov s razlichnoi dinamikoi psikhologicheskogo blagopoluchiya [Personality and Motivational Features and Conscious Self-Regulation in Early 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.).
 9. Morosanova V.I., Potanina A.M., Tsyganov I.Yu. Lichnostnye osobennosti i akademicheskaya uspevaemost' u shkol'nikov s razlichnymi profilyami osoznannoi samoregulyatsii uchebnoi deyatel'nosti [Personal characteristics and academic performance of students with different profiles of conscious self-regulation of educational activities]. *Pedagogika [Pedagogics]*, 2020. Vol. 84, no. 9, pp. 29–44. (In Russ.).
 10. Morosanova V.I., Fomina T.G., Tsyganov I.Yu. Osoznannaja samoreguljacija i otnoshenie k ucheniju kak resursy akademicheskoy uspešnosti [Conscious self-regulation and attitude to learning as resources of academic success]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2017, no. 4, pp. 64–75. (In Russ.).

11. Morosanova V.I., Filippova E.V. Ot chego zavisit nadezhnost' dejstvij uchashchihsya na ekzamene [What ensures reliability of a student's actions in an examination]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2019, no. 1, pp. 65–78. (In Russ.).
12. Potanina A.M., Morosanova V.I. Regulyatornye i lichnostnye resursy uspehnosti shkol'nogo obucheniya: individual'no-tipologicheskie aspekty [Regulatory and personal resources of school success: individual typological aspects]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2021. Vol. 67, no. 5, pp. 65–75. (In Russ.).
13. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. Vzaimosvyaz' shkol'noj vovlechnosti i samoregulyatsii uchebnoj deyatel'nosti: sostoyanie problemy i perspektivy issledovaniy v Rossii i za rubezhom [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]. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [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.).
14. Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I. Longityudnoe issledovanie vzaimosvyazi osoznannoj samoregulyatsii, shkol'noj vovlechnosti i akademicheskoy uspevaemosti uchashchihsya [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:10.17759/pse.2021260503 (In Russ.).
15. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. Mediatornye efekty samoregulyatsii vo vzaimosvyazi shkol'noj vovlechnosti i akademicheskoy uspehnosti uchashchihsya raznogo vozrasta [Mediation Effects of Self-Regulation in the Relationship between School Engagement and Academic Success of Students of Different Ages]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2022. Vol. 19, no. 4, pp. 835–846. DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-835-846 (In Russ.).
16. Fomina T.G., Filippova E.V., Ovanesbekova M.L., Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya i shkol'naya vovlechnost' kak resursy ekzamenatsionnoj uspehnosti: longityudnoe issledovanie [Conscious Self-Regulation and School Engagement as Resources for Exam Success: A Longitudinal Study]. *Rossijskij psikhologicheskij zhurnal* [Russian Psychological Journal], 2022. Vol. 19, no. 4, pp. 110–121. DOI:10.21702/rpj.2022.4.7 (In Russ.).
17. Baars M., Wijnia L. The relation between task-specific motivational profiles and training of self-regulated learning skills. *Learning and Individual Differences*, 2018. Vol. 64, pp. 125–137. DOI:10.1016/j.lindif.2018.05.007
18. Bae C.L., DeBusk-Lane M. Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science. *Learning and Individual Differences*, 2019. Vol. 74, pp. 101753. DOI:10.1016/j.lindif.2019.101753
19. Cleary T.J., Slemp J., Pawlo E.R. Linking student self-regulated learning profiles to achievement and engagement in mathematics. *Psychology in the Schools*, 2021. Vol. 58, no. 3, pp. 443–457. DOI:10.1002/pits.22456
20. Dai W., Li Z., Jia N. Self-regulated learning, online mathematics learning engagement, and perceived academic control among Chinese junior high school students during the COVID-19

- pandemic: A latent profile analysis and mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 2022. Vol. 13, pp. 1042843. DOI:10.3389/fpsyg.2022.1042843
21. Fomina T.G., Burmistrova-Savenkova A.V., Morosanova V.I. Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 2020. Vol. 10, no. 3, pp. 67. DOI:10.3390/bs10030067
 22. Kriegbaum K., Becker N., Spinath B. The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 2018. Vol. 25, pp. 120–148. DOI:10.1016/j.edurev.2018.10.001
 23. Magnusson D., Stattin H. The person in context: a holistic-interactionistic approach. In W. Damon (Eds.). *Handbook of child psychology*. John Wiley & Sons Inc., 2006, pp. 400–465.
 24. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors. *Psychology in Russia*, 2015. Vol. 8, no. 3, pp. 136. DOI:10.11621/pir.2015.0311
 25. Morosanova V.I., Fomina T.G., Kovas Y., Bogdanova O.Y. Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students. *Personality and Individual Differences*, 2016. Vol. 90, pp. 177–186. DOI:10.1016/j.paid.2015.10.034
 26. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia*, 2022. Vol. 15, no. 4, pp. 170. DOI:10.11621/pir.2022.0411
 27. Niemivirta M., Pulkka A.-T., Tapola A., Tuominen H. Achievement goal orientations: A person-oriented approach. In K.A. Renninger (Eds.). *The Cambridge handbook of motivation and learning*. Cambridge University Press, 2019, pp. 566–616. DOI:10.1017/9781316823279.025
 28. 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
 29. Lee J., Stankov L. Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 2018. Vol. 65, pp. 50–64. DOI:10.1016/j.lindif.2018.05.009
 30. Robson D.A., Allen M.S., Howard S.J. Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 2020. Vol. 146, no. 4, pp. 324. DOI:10.1037/bul0000227
 31. Schmidt J.A., Rosenberg J.M., Beymer P.N. A person-in-context approach to student engagement in science: Examining learning activities and choice. *Journal of Research in Science Teaching*, 2018. Vol. 55, no. 1, pp. 19–43. DOI:10.1016/j.lindif.2020.101922
 32. Stajkovic A.D., Bandura A., Locke E.A., Lee D., Sergent K. Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and individual differences*, 2018. Vol. 120, pp. 238–245. DOI:10.1016/j.paid.2017.08.014
 33. van Alten D.C., Phielix C., Janssen J., Kester L. Secondary students' online self-regulated learning during flipped learning: A latent profile analysis. *Computers in Human Behavior*, 2021. Vol. 118, pp. 106676. DOI:10.1016/j.chb.2020.106676

34. van Rooij E.C., Jansen E.P., van de Grift W.J. 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. DOI:10.1016/j.lindif.2017.01.004
35. von Eye A., Bogat G.A. Person-oriented and variable-oriented research: Concepts, results, and development. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 2006. Vol. 52, no. 3, pp. 390–420. DOI:10.1353/mpq.2006.0032
36. 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
37. 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
38. Xie K., Vongkulluksn V.W., Lu L., Cheng S.L. A person-centered approach to examining high-school students' motivation, engagement and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 2020. Vol. 62, pp. 101877. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101877

Информация об авторах

Потанина Анна Михайловна, научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: a.m.potan@gmail.com

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

Information about the authors

Anna M. Potanina, Research Fellow, Department of Psychology of Self-Regulation, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: a.m.potan@gmail.com

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

Получена 17.05.2023

Принята в печать 01.09.2023

Received 17.05.2023

Accepted 01.09.2023