

---

## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

---

### Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков

**Бондаренко И.Н.**

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

**Ишмуратова Ю.А.**

*Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7519-3148>, e-mail: [ishmuratova08@gmail.com](mailto:ishmuratova08@gmail.com)*

**Цыганов И.Ю.**

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

Статья посвящена актуальной проблеме школьной вовлеченности как предиктора высокой академической успеваемости. На материале зарубежных исследований анализируются факторы, поддерживающие и ослабляющие эту вовлеченность. Особенностью исследования является анализ возрастной специфики вовлеченности, находящейся в стадии становления, и внимание к сложностям подростков поколения Z, особенно уязвимых в ситуации эпидемии коронавируса из-за высокой личностной тревожности. Рассмотрены два ведущих подхода к школьной вовлеченности: Северо-Американская модель Фредрикс (Fredricks) и др. (2004) и Европейский подход Шауфели (Schaufeli) и др. (2002). Выявлена недостаточная изученность когнитивного аспекта вовлеченности в плане развития осознанной саморегуляции и жизнестойкости, выступающих ресурсами преодоления трудностей в учебе и стресса. Предложена авторская теоретическая модель взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успеваемости с факторами, поддерживающими вовлеченность и мешающими ее проявлению. Модель позволит изучить специфику причинно-следственных связей между исследуемыми конструктами, проанализировать возрастной аспект становления вовлеченности, предложить прогностические модели эффектов школьной вовлеченности в предсказании академических достижений.

**Ключевые слова:** школьная вовлеченность, учебная деятельность, академическая успешность, предикторы академической успешности, поколение Z.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ в рамках научного проекта 20-18-00470 «Саморегуляция и школьная вовлеченность как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование».

**Для цитаты:** 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: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090407>

### Problems of the relationship between school engagement and academic achievements in modern teenagers

**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)*

*Yulia A. Ishmuratova*

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia*  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7519-3148>, e-mail: [ishmuratova08@gmail.com](mailto:ishmuratova08@gmail.com)

*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), e-mail: [i4321@mail.ru](mailto:i4321@mail.ru)

The article focuses on the current problem of school engagement as a predictor of high academic performance. It is based on the data of international studies, which underlie the presented analysis of the factors that support and weaken this engagement. The special thing about the study is the analysis of the age specificity of engagement, which is still in the process of its engagement, and also attention to the difficulties of Generation Z adolescents, who are especially vulnerable in the situation of the coronavirus epidemic due to high personal anxiety. Two leading approaches to school engagement are reviewed: The North American model by Fredricks et al. (2004) and the European Approach by Schaufeli et al. (2002). Insufficient knowledge of the cognitive aspect of engagement was revealed in terms of the development of conscious self-regulation and resilience, which are resources for overcoming difficulties in learning and overcoming stressful situations. A theoretical model is proposed concerning the relationship between school engagement and academic performance with factors that support and hinder engagement. The model will allow us to study the specifics of the causal relationships between the constructs under study, analyze the age aspect of the formation of engagement, and offer predictive models of the efficiency of school engagement in predicting academic achievement.

**Keywords:** school engagement, learning activities, academic success, predictors of academic success, generation Z.

**Funding.** The research was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation within the framework of the scientific project 20-18-00470 “Self-regulation and school engagement as psychological resources of academic success: a longitudinal study”.

**For citation:** Bondarenko I.N., Ishmuratova Yu.A., Tsyganov I.Yu. Problems of the relationship between school engagement and academic achievements in modern teenagers. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 4, pp. 77—88. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090407> (In Russ.).

## Введение

Ключевая проблема современного среднего образования видится в потере интереса к самому процессу получения знаний и радости от него, что незамедлительно сказывается на академической успеваемости учеников. Принадлежность современных школьников к поколению Z (Generation Z) бросает вызов педагогам и психологам, поскольку это поколение считается крайне неоднородным [31] из-за существенного вклада Интернета в их формирование. Представители этого поколения имели доступ к Сети с самого раннего детства, что привело к появлению ряда отличительных, нередко взаимоисключающих черт личности [21]. Среди положительных качеств ученые отмечают эмпатийность, ответственность, открытость новому, развитое восприятие визуальной информации. В то же время поколению присущи: ощущение одиночества, справиться с которым не помогает обилие поверхностных контактов в социальных сетях, высокий уровень стресса и тревожности и неспособность подолгу сосредотачиваться на чем-то одном [30]. Период самоизоляции и переход на онлайн-обучение, без сомнения, усугубили эти особенности. В этой связи представляется перспективным рассмотрение понятия вовлеченности в учебную деятельность ради тех положительных эффектов, которые возникают при ее высоком уровне.

Термин «вовлеченность» вырос из понятия «страстной приверженности» профессии (passionate commitment). Его авторы Длугос Р. и Фредландер М. в 2001 г. определили следующие его свойства: 1) ощущение, что работа заряжает энергией, а не отнимает ее; 2) препятствия только повышают желание их преодолеть; 3) соблюдение баланса между работой и остальными жизненными сферами; 4) переживание удовольствия от совместной с коллегами деятельности.

Позднее в 2002 г. Шауфели В. и Бэккер А. предложили понятие «вовлеченность в работу». Операционализация этого понятия включала три основных свойства: энергичность, энтузиазм и поглощенность деятельностью, которые оценивались с помощью Утрехтской Шкалы Увлеченности Работой (UWES). Как показало структурированное интервью с успешными специалистами, имеющими высокий балл по всем шкалам UWES, все они — активные деятели, проявляющие инициативу в работе и сами обеспечивающие себе позитивную обратную связь [10]. Их жизненные ценности во многом совпадают с ценностями организации, в которой они работают, и они активно включают в различные виды деятельности помимо работы. Иногда они испытывают усталость, но это переживание для них не является исключительно негативным — это такое приятное состояние, связанное с удовлетворением от достижений. Увлеченность рабо-

той отличается от «трудоголизма», так как в жизни людей, увлеченных работой, имеет место баланс между работой и другими видами деятельности. Они работают не потому, что не могут не работать, но потому, что это их забавляет [1].

Проанализируем, насколько сохранились эти идеи в моделях школьной вовлеченности. Исследователи сразу оценили перспективы ее использования в школьной действительности, поэтому на сегодняшний момент мы имеем большое число вариантов операционализации этого понятия. Австралийские исследователи [5] в своем обзоре выделяют следующие подходы (табл. 1).

Эти подходы могут быть сгруппированы по различным основаниям. Так, в более ранних работах акцент приходится на связь между вовлеченностью и психологическим вкладом ученика в процесс обучения [22; 26]. Позднее внимание ученых переключилось на участие учеников в различных школьных мероприятиях и на чувстве принадлежности к школе [6; 15]. Все выделяемые в различных определениях качества так или иначе соотносились с позитивным вкладом вовлеченности в успеваемость. Для того чтобы понять, какой подход будет лучше работать в реалиях отечественной школы, рассмотрим основные показатели этих моделей (табл. 2) [5].

Даже беглый взгляд на показатели моделей позволяет выделить две большие группы. Условно они называются Северо-Американская модель (The North

American model) [18] (выделение в табл. 2 серым цветом) и Европейский подход к вовлеченности (The European approach of engagement) [10]. Именно эти два подхода сыграли ключевую роль в понимании многомерности изучаемого конструкта. Кроме того, они продемонстрировали, что конструкт вовлеченности затрагивает связанные с ним центральные аспекты индивидуального развития (например, мотивацию, мышление и поведение). Эти подходы получили широкое признание и прошли валидизацию во многих странах [5]. Ниже несколько слов о каждом из них.

Фредрикс Б. с коллегами [18] в своей модели описывают вовлеченность как гибкий, развивающийся и многомерный конструкт, состоящий из трех взаимосвязанных между собой обобщенных показателей: поведенческого, когнитивного и эмоционального.

*Поведенческая вовлеченность* объединяет три направления: 1) соблюдение норм поведения в классе, следование внутришкольным правилам и отказ от участия в дезорганизованном поведении (например, пропуски школы); 2) выполнение учебных заданий: участие в обсуждениях, задавание вопросов, уделение внимания заданию, проявление настойчивости и прикладывание усилий; 3) участие в мероприятиях, связанных со школой: школьное управление, внешкольные занятия и др. Это наблюдаемый аспект вовлеченности и, по мнению исследователей, именно он препятствует прогулам и предотвращает уход из школы [18].

Таблица 1

Примеры вариаций определений понятия вовлеченности [6]

Авторы	Название конструкта	Определение
Audas, Willms (2002)	Вовлеченность	Степень, в которой учащийся участвует в школьной и внеклассной деятельности, и то, насколько он идентифицирует себя с ценностями и целями обучения
Skinner, Kindermann, Furrer (2009)	Вовлеченность	Качество связи учащегося с учебным процессом, а следовательно, с деятельностью, ценностями, людьми, целями и местом, которые его составляют
Skinner, Wellborn, Connell (1990)	Вовлеченность	Усилия, действия и настойчивость учащегося в учебном процессе, а также его эмоциональное состояние в процессе обучения
Willms (2003)	Вовлеченность в школе	Степень, в которой учащийся ценит результаты, полученные в школе, и идентифицирует себя со школьной и внеклассной активностью, а также участвует в ней
Newmann, Wehlage, Lamborn (1992).	Вовлеченность учеников в учебную деятельность	Психологические усилия и вклад учащегося в изучение, понимание или овладение навыками и знаниями, которые поощряет школа
Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, Fernandez (1989)	Образовательная вовлеченность	Психологический вклад ученика в понимание и овладение навыками и знаниями, которые преподаются в школе
Kuh (2003)	Школьная вовлеченность	Энергия и время, которые учащийся посвящает школьным мероприятиям (как учебным, так и внеклассным), а также политика образовательного учреждения относительно поощрения участия учащихся в школьных мероприятиях
Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, Bakker (2002)	Школьная вовлеченность	Наполняющее и позитивное состояние, связанное с процессом обучения и характеризующееся поглощенностью процессом, энергичностью и преданностью делу
Christenson, Reschly, Appleton, Berman-Young, Spanjers, Varro (2008)	Вовлеченность ученика	Вклад учащегося в обучение, его желание учиться, чувство принадлежности к школе и активное участие в школьной деятельности. Активная позиция в достижении учебного результата

Таблица 2

**Варианты шкал вовлеченности в моделях различных авторов**

Авторы	Шкалы вовлеченности				
	Поведенческая (участие в школьных и вне- классных меро- приятиях)	Эмоциональная (эмоции учащего- ся по отношению к школе, учителям и сверстникам)	Когнитивная (особенности саморегу- ляции, оценка обуче- ния, воспринимаемая значимость школы для будущего, личные цели)	Психологическая (чувство принад- лежности, отноше- ния с учителями и сверстниками и оценка школьных результатов)	Академическая (время выполне- ния задания, выполнение домашней работы)
Fredricks et al. (2004)	+	+	+		
Willms (2003)	+			+	
Jimerson, Campos, Greif (2003)	+	+	+		
Appleton et al. (2006)	+		+	+	+
Reeve, Tseng (2011)	+	+	+	+	
Schaufeli et al. (2002)			+	+	

*Когнитивная вовлеченность* связана с отношением к процессу учебы. Когнитивная вовлеченность связана с отношением к процессу учебы. Она включает готовность и способность прилагать усилия для понимания и выполнения сложных заданий, ставить вопросы для их прояснения, использовать индивидуальные стратегии обучения и приемы саморегуляции достижения целей».

*Эмоциональная вовлеченность* объединяет положительные и отрицательные эмоциональные реакции учащихся по отношению к учителям, одноклассникам, учебным заданиям и школе в целом. Это переживание интереса и счастья и отсутствие скуки, гнева, тревоги и печали. Все исследователи подчеркивают важность личностной включенности в школьную жизнь, называя ее идентификацией со школой и чувством принадлежности к ней. Кроме того, это признание ценности результатов обучения и чувство поддержки одноклассников и учителей.

Вовлеченность по Шауфели В. определяется как удовлетворительное и позитивное психическое состояние, связанное с учебой, которое характеризуется тремя измерениями: поглощенностью, энергией и самоотдачей [10].

*Энергичность*, прежде всего, предполагает высокий уровень жизнестойкости и энергии во время учебы, готовность прилагать усилия, настойчивость перед лицом препятствий и позитивное отношение к школьной жизни.

*Энтузиазм* характеризуется чувством вдохновения, значимости, вызова и гордости за участие в учебе, а также восприятием школьной деятельности как значимой.

Наконец, *поглощенность* определяется как ощущение студентами полной концентрации на учебе (например, время быстро проходит во время учебы).

Три измерения вовлеченности являются отдельными конструктами, которые сильно коррелируют друг с другом [10].

Сравнение этих двух подходов указывает на их несомненное сходство, что свидетельствует о концептуальной валидности исследуемого понятия. Однако очевидны и различия. Это прежде всего то, что, в отличие от подхода Фредрикс Б., вовлеченность по Шауфели В. — это психологическое состояние учащихся, а не их поведение в школьной среде [10].

Недавнее исследование, имеющее целью проверку конструкта школьной вовлеченности, показало значительно большую значимость социальных отношений учеников. Так, в интервью ученики отмечали важность социальной ориентации показателей вовлеченности. Ранее исследователи были сосредоточены лишь на индивидуальном ее уровне и социальное взаимодействие их интересовало в меньшей степени [17].

Изначально понятие школьной вовлеченности вводилось как конструкт, который позволял описать факторы, поддерживающие учебную мотивацию и познавательную активность посредством интереса, положительных эмоций, энтузиазма и творчества. Исследования показали, что именно так этот конструкт и работает.

Нам не удалось обнаружить в публикациях процессуальную схему вклада вовлеченности в академическую успеваемость по аналогии с моделью The Job Demands — Resources model (JDR) [8] (рис. 1):

Поэтому мы предлагаем здесь собственную теоретическую модель школьной вовлеченности, созданную по аналогии с моделью, представленной на рис. 1.

Она может быть частично верифицирована с помощью уже выполненных исследований. Модель работает следующим образом. В процессе обучения ребенку предлагается новая информация, которую



Рис. 1. Теоретическая модель взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успеваемости по аналогии с вовлеченностью в трудовую деятельность (The Job Demands —Resources model [8])

он должен усвоить, и ряд заданий, помогающих овладеть этим материалом. В зависимости от индивидуальных особенностей (интересов, мотивации, познавательной активности, способностей) и оптимально организованного процесса обучения (умеренной сложности заданий, их значимости, осмысленности, возможности получить обратную связь о выполнении и т. д.) возникает состояние вовлеченности в учебную деятельность, которое вносит положительный вклад в результаты учебы. Эти результаты могут быть выражены в высоких отметках, эмоциях радости, удовлетворенности. Положительные эмоции поддерживают желание ученика продолжать занятия или вернуться к ним, как только появится такая возможность.

Экспериментальные исследования в организационной психологии неоднократно описывали позитивные следствия, которые возникают у человека, если он испытывает вовлеченность в деятельность. Высочайший ее уровень получил название состояния потока [14].

Если требования слишком высоки, а поддержки учителей и одноклассников недостаточно или подводят личные особенности и способности, то состояние вовлеченности не переживается. В этом случае принято говорить о безразличии. В данной работе мы не ставили задачу рассмотрения этого понятия. Однако здравый смысл подсказывает, что безразличие редко коррелирует с хорошими результатами.

**В настоящей работе рассмотрены следующие исследовательские вопросы.**

1. Верификация теоретической модели на основании результатов зарубежных исследований школьной вовлеченности.

2. Описание особенностей возрастного становления вовлеченности в младшей, средней и старшей школе.

3. Выявление особенностей школьной вовлеченности у поколения Z.

### Зарубежные исследования взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений учащихся

Взаимосвязь вовлеченности и академических достижений в настоящее время является довольно разработанной темой в зарубежных исследованиях. Исследователи подчеркивают важность учета возрастного фактора, поскольку вовлеченность в период школьного обучения находится в стадии развития. К тому же следует учесть, что вовлеченность может вносить вклад не только в академическую успеваемость, но и в решение текущих возрастных задач.

Так, младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредствованный характер и становятся осознанными и произвольными. В этом возрасте учебная деятельность — ведущая. С поступлением в школу устанавливается новая социальная ситуация развития, ее центром является учитель.

Именно поэтому в зарубежных исследованиях на выборке учащихся младшей школы особое внимание уделяется конструкту teacher—student relationships (отношения между учителем и учащимся). Учителя могут взаимодействовать с учеником, выражая свою заинтересованность в его успехах, устанавливая определенные правила, поддерживающие его автономию и познавательную активность. В таких отношениях с высоким уровнем заинтересованности, открытости и доверия и низким уровнем конфликтов ученики чувствуют себя эмоционально защищенными. Перспективным представляется разделение отношения между учащимся и учителем на две категории: позитивные взаимоотношения (близость, вовлеченность, эмоциональная поддержка, принятие) и негативные взаимоотношения (конфликт, отвержение, словесные оскорбления) [4].

Позитивные отношения создают условия для адаптации в академической среде, развития желания уча-

ствовать в школьных активностях, что, в свою очередь, приводит к повышению успеваемости [9]. Однако в ряде исследований было продемонстрировано, что негативные отношения сильнее взаимосвязаны с вовлеченностью и академической успешностью учащихся, чем позитивные отношения [7].

В лонгитюдном исследовании было обнаружено, что школьная вовлеченность служит медиатором взаимосвязи между оценками учащихся по математике и чтению и взаимоотношениями с учителями [33]. Таким образом, подтвердились результаты более ранних исследований. Тем не менее, вопрос о степени опосредствования остается открытым и требует более тщательного исследования, так как имеющиеся данные весьма противоречивы. В некоторых исследованиях роль вовлеченности абсолютна [33], в других — она частична [34].

В ряде исследований было показано, что ученики младших классов более вовлечены в учебную деятельность, чем ученики средних и старших классов [39]. Демонстрируется, что переход учащихся из начальной в среднюю школу сопровождается снижением учебной мотивации и вовлеченности [19].

Для подросткового возраста более характерна потребность в общении не с учителями, а с товарищами, мнение которых оказывает огромное влияние на формирование личности. Активное участие в жизни школы приучает подростка к выполнению каждодневных обязанностей, формирует общественную активность, инициативу. Место, которое занимает подросток среди товарищей по классу, имеет огромное социально-психологическое значение: в числе «трудных» учащихся, как правило, оказываются те, которые в школе относятся к категории изолированных.

В связи с известной закономерностью падения успеваемости у учащихся средней школы, именно их вовлеченности уделяется преимущественное внимание в зарубежной литературе [15; 28]. Прежде всего, исследуется такой фактор социальной среды, как взаимоотношения со сверстниками, который рассматривается как медиатор между школьной вовлеченностью и академической успеваемостью. Взаимосвязь между социально-психологическим климатом в классе, вовлеченностью и академической успеваемостью у учащихся пятых классов показала, что социальная среда в классе, включая взаимодействие с учителями и одноклассниками, положительно взаимосвязана с когнитивной и поведенческой вовлеченностью. В свою очередь, последняя была положительно связана с оценками учащегося по математике [25]. В этот период также растет интерес к внеклассной активности [33].

Исследование взаимосвязи между социальной средой, вовлеченностью и академическими достижениями показало, что социальная среда в седьмом классе предсказывает все виды вовлеченности в восьмом классе. А она, в свою очередь, значимо связана с баллами GPA. Социальная среда включала автономию учащегося, поддержку со стороны учителя, активность

обсуждений в классе, учебные цели». Кроме того, было обнаружено, что каждый тип школьной вовлеченности по-разному влияет на академическую успеваемость учащегося; приоритетным оказалось влияние эмоционального компонента [37].

Главным фактором, определяющим поведение старших школьников, является подготовка к выходу во взрослый мир. В этом возрасте решаются вопросы выбора профессии и, в широком смысле, поиска своего места в мире. Ведущее место в учебной деятельности у старших школьников занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к взрослой жизни.

Обнаружена негативная динамика школьной вовлеченности [13]. Например, более чем половине учащихся присуще состояние сниженной вовлеченности. Сделан вывод о том, что для предотвращения этой тенденции в старшей школе, необходимо предпринимать все возможные меры по ее увеличению в младшей и средней школе [13].

Перед старшеклассниками стоит задача выбора будущей профессии. Зарубежные исследования демонстрируют, что школьники, участвующие в программах по карьерному самоопределению, имеют более высокий уровень школьной вовлеченности и более низкий процент исключения из школы по сравнению с теми, кто не участвует в подобных программах [11]. В лонгитюдном исследовании на выборке девятиклассников было показано, что учащимся, которые тратят время и усилия на выбор профессии, было присуще выраженное чувство принадлежности к школе [32].

Выбор учащимися профессии оказывает прямое влияние на академическую вовлеченность, что, в свою очередь, влияет на академическую успеваемость. Таким образом, у старших школьников академическая вовлеченность становится медиатором между профессиональной ориентацией и академической успеваемостью.

В то же время более выраженной становится предметная дифференциация, поэтому в исследованиях рассматривается взаимосвязь между показателями вовлеченности и оценками по отдельным предметам. Так, в выборке десятиклассников была обнаружена положительная корреляция между вовлеченностью и оценками по родному языку и математике ( $r = 0,36$  и  $r = 0,39$  соответственно) [29]. Полученные взаимосвязи согласуются с результатами более раннего исследования, где в выборке учеников восьмых классов была показана положительная взаимосвязь между школьной вовлеченностью и оценками учащихся по чтению, математике, истории и научной работе.

Проанализировав возрастные особенности вовлеченности, мы не можем не сказать несколько слов о влиянии на нее гендерного фактора. В лонгитюдном исследовании Васалампи К. и коллег при исследовании выборки старших подростков было обнаружено влияние пола учащегося на взаимосвязь между школьной вовлеченностью и академической успешностью: у девочек вовлеченность является значимым предикто-

ром академической успешности, у мальчиков же такой связи не обнаружено [35].

Обращает на себя внимание тот факт, что авторы эмпирических исследований часто не акцентируют в рамках какого подхода (Фредерикс Б. или Шауфели В.) выполнено исследование. Поэтому в большинстве из них нет четкого разграничения между тремя видами вовлеченности или исследуются только один или два аспекта вовлеченности из трех, как правило, поведенческая или эмоциональная.

Можно предположить, что эта некоторая непоследовательность и неполнота изучения всех показателей вовлеченности происходит из-за того, что данные о влиянии показателя когнитивной вовлеченности на академическую успешность учащихся средней школы неоднозначны. Например, была продемонстрирована сильная связь между стратегиями саморегуляции как компонентами когнитивной вовлеченности и академической успешностью [23]. Однако в более поздних исследованиях связь оказалась не столь значимой [37]. Результаты других исследований подтверждают сильную связь. Наряду с такими «частичными» исследованиями, отметим работы, изучающие все показатели вовлеченности с академической успеваемостью [25; 37].

### Обсуждение результатов

Под школьной вовлеченностью понимается устойчивое, направленное, активное участие обучающихся как в учебной деятельности, так и в школьной жизни в

целом, включающее наблюдаемые и ненаблюдаемые взаимодействия с академическим и социальным окружением. Энергичность, энтузиазм и поглощенность являются основными ее показателями [10].

Большинство исследований демонстрируют прямую зависимость между вовлеченностью и академической успеваемостью [37]. Учащиеся, регулярно посещающие школу, сконцентрированные на обучении и придерживающиеся школьных норм и правил, как правило, получают более высокие оценки и лучше справляются с академическими тестами [37].

В свою очередь, низкий уровень школьной вовлеченности может иметь серьезные последствия для учащихся — плохую успеваемость, повышенный риск исключения из школы [16] и девиантное поведение, являющееся предиктором снижения академической успеваемости [27].

В результате теоретического обзора стало возможным предложить следующую, более детальную, модель взаимосвязи школьной вовлеченности с академической успеваемостью и рядом взаимосвязанных с этими двумя главными составляющими факторов (рис. 2).

Разработанная и предлагаемая нами модель нуждается в некоторых комментариях в отношении поколения Z.

Поскольку наибольшее число исследований касается, в первую очередь, особенностей социального влияния на вовлеченность, то здесь важно отметить его особенности.

Согласно социологическому исследованию, выполненному в 2018 году, поколение Z характеризуется самым высоким уровнем одиночества, в сравнении с другими когортами (48,3% — практически каждый второй).



Рис. 2. Теоретическая модель вовлеченности в учебную деятельность (Бондаренко, Ишмуратова, Цыганов)

Известно, что одиночество положительно связано с тревожностью, стрессом, депрессией, проблемами со здоровьем, и низким психологическим благополучием и т. д.

В этой связи очевидна необходимость поддержания в классе и во внеклассной деятельности взаимодействия лицом-к-лицу и минимизация online-занятий. Причем, как было показано, необходимо организовывать это взаимодействие с учетом возрастных особенностей.

Среди личностных ресурсов, вносящих значимый вклад в вовлеченность, особо следует выделить осознанную саморегуляцию достижения учебных целей. В зарубежной психологии ее чаще всего рассматривают в рамках саморегуляции обучения — self-regulated learning (SRL). Исследователи отмечают концептуальную близость SRL и школьной вовлеченности, особенно в когнитивных ее проявлениях, поскольку последняя включает в себя компоненты саморегуляции, например, использование метакогнитивных стратегий [38].

Проведя анализ вовлеченности в контексте модели саморегуляции Циммермана Б., отметим, что вовлеченные студенты отличаются направленной активностью в каждой фазе регуляторного процесса. Они анализируют условия выполнения задания, формулируют результат, планируют цели и определяют планы их достижения, задействуют различные процессы самоконтроля: самоинструкцию, фокусировку внимания, привлечение стратегий выполнения задания, используют мониторинг собственной деятельности, включающий анализ ошибок, корректировку стратегии выполнения заданий [12].

Поскольку саморегуляция и вовлеченность — разные, но сильно взаимосвязанные конструкты, ведутся споры о реципрокном характере связи между ними [35]. В представленной модели осознанная саморегуляция рассмотрена в качестве личностного и когнитивного ресурсов вовлеченности.

Согласно социологическим опросам, поколение Z отличается низкой стрессоустойчивостью. Справляться с неизбежными школьными трудностями им помогает такое личностное качество как *жизнестойкость*.

Мадди С. и Кобейса С. разработали этот конструкт, представляющий собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром [20]. Жизнестойкость включает три базовых убеждения, отражающих вовлеченность в процесс жизни (вовлеченность), характеризующуюся наличием связей с миром и низким уровнем отчуждения, внутренний локус контроля (контроль) и принятие «вызовов» жизни (принятие риска), что позволяет позитивно оценивать те ситуации, с которыми сталкивается человек (например, находить выгоду в трудных жизненных ситуациях и возможности для преодоления трудностей). Как показывают многочисленные исследования, жизнестойкость является основным предиктором снижения вероятности развития соматических и психических симптомов в стрессогенной ситуации, поддержания качества жизни и субъективного благополучия при ограниченных возможностях здоровья, успешности и продуктивности сотрудников [3]. Е.С. Легостаевой с коллегами показа-

ли, что вовлеченность значимо положительно связана с успешностью обучения, познавательной активностью, высокой самооценкой и мотивацией [2].

Проблема взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успеваемости может представляться банальной и легко решаемой. Действительно, «пряник», а точнее, интерес и поощрение, намного эффективнее принуждения и запретов. Все согласны с тем, что при обучении нужны интерес, азарт, соревновательность и т. д.

Положительные эмоции, удовольствие и удовлетворение способствуют желанию прилагать усилия в учебе. Дополнительные занятия и проектная деятельность поддерживают познавательную активность и способствуют развитию способностей.

Все это так! Но мы с легкостью найдем противоположные по знаку примеры. Внеурочная деятельность — основная причина перегрузки детей. Часто из-за перегрузки учебные проекты за детей готовят их родители, и тогда на фоне работ взрослых самостоятельные детские работы выглядят весьма бледно.

Повышенный энтузиазм, не имеющий под собой достаточного ресурса, приводит к бессилию и разочарованию. Тогда возникают закономерные вопросы о балансе требований и ресурсов учебной деятельности, о качестве социальной поддержки школьной вовлеченности, которая существенно меняется в младшей, средней и старшей школе.

Внезапные резкие перемены в жизни по типу пандемии коронавируса продемонстрировали особую значимость исследований, показывающих положительную взаимосвязь между жизнестойкостью, вовлеченностью, саморегуляцией достижения учебных целей и школьной успешностью [36].

Особую роль в этой связи приобретает осознанная саморегуляция. Выполненные ранее исследования подчеркивают существование зависимости продуктивных аспектов достижения целей от ее совершенства и развития. По мере становления она превращается в функциональное средство обучающегося, позволяющее ему осознанно мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности для реализации собственной активности в выдвижении и достижении различных целей жизнедеятельности, таких как образование, самовоспитание и профессиональное самоопределение. Изучение взаимосвязи саморегуляции и вовлеченности в контексте проблемы школьной успешности представляется актуальным и значимым. Лонгитюдное исследование их взаимной детерминации академической успеваемости школьников на разных этапах обучения позволит предложить действенные механизмы оптимизации учебной деятельности.

Следует добавить, что в период самоизоляции, когда ученики были лишены привычных форм поведения, многие из них демонстрировали признаки стрессового расстройства и значительно снизили свою успеваемость.

Полученная в результате информационного поиска и теоретического анализа модель может помочь педагогам и



психологам в разработке мероприятий по поддержанию школьной вовлеченности. Ведь фактически страстное желание познавать новое, а именно это и является сущностью школьной вовлеченности — это форма любви к жизни. Учеба при этом не только не мешает жить, а делает жизнь более насыщенной смыслом и полной.

### Выводы

1. Теоретический анализ материалов по проблеме школьной вовлеченности показал, что возможно выделить две группы подходов к школьной вовлеченности. В одной группе она рассматривается как многокомпонентный конструкт, включающий в себя, на настоящий момент, четыре аспекта: поведенческий, эмоциональный, когнитивный и психологический. Другая группа четко выделяет три показателя, которые позволяют идентифицировать феномен школьной вовлеченности: энергичность, энтузиазм, поглощенность.

2. Предложена авторская теоретическая модель взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успеваемости с факторами, как поддерживающими вовлеченность, так и мешающими ее проявлению. Модель позво-

лит в перспективе изучить специфику причинно-следственных связей между исследуемыми конструктами, проанализировать возрастной аспект становления вовлеченности, предложить прогностические модели эффектов школьной вовлеченности в предсказании академических достижений и позитивного развития школьников.

3. Обращает на себя внимание недостаточная изученность когнитивного аспекта вовлеченности. Это направление требует дальнейших исследований, поскольку, выявленные положительные взаимосвязи вовлеченности, мотивации и осознанной саморегуляции позволят продвинуться в направлении поддержания академической успеваемости, психологического благополучия, продуктивности социального взаимодействия, способности справляться с трудностями в учебе и успешно преодолевать стрессовые ситуации.

4. Полная теоретическая модель школьной вовлеченности требует эмпирической проверки методом моделирования структурными уравнениями. Это составляет направление наших дальнейших исследований. Эмпирические исследования в рамках предложенной модели позволят снять противоречия в описании психологических свойств поколения Z и верифицировать существующие мифы.

### Литература

1. Кутузова Д. Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006. 213 с.
2. Легостаева Е.С., Оконечникова Л.В., Денисова Д.С. Жизнестойкость, самооценка и мотивация как личностные факторы успешности обучения старшеклассников // Педагогическое образование в России. 2019. № 8. С. 149—156. DOI:10.26170/ro19-08-19
3. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Т.Ю. Иванова [и др.] // Организационная психология. 2018. Т. 8. № 1. С. 85—121. URL: <https://orgpsyjournal.hse.ru/2018-8-1/218051322.html> (дата обращения: 28.07.2020).
4. Affective Teacher—Student Relationships and Students' Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement / D.L. Roorda [et al.] // School Psychology Review. 2017. Vol. 46. № 3. P. 239—261. DOI:10.17105/SPR-2017-0035.V46-3
5. Alrashidi O., Phan H., Ngu B. Academic engagement: an overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations // International Education Studies. 2016. Vol. 9. № 12. P. 41—52. DOI:10.5539/ies.v9n12p41
6. Audas R., Willms J.D. Engagement and dropping out of school: A life-course perspective [Электронный ресурс]. Hull, Québec: Human Resources Development Canada, 2002. 62 p. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.7579&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 28.07.2020).
7. Baker J.A. Contributions of teacher-child relationships to positive adjustment during elementary school // Journal of School Psychology. 2006. Vol. 44. № 3. P. 211—229. DOI:10.1016/j.jsp.2006.02.002
8. Bakker A., Demerouti E. Job demands—resources theory // Wellbeing: A Complete Reference Guide. 2014. Vol. 3. Part 2. P. 37—64. DOI:10.1002/9781118539415.wbwell019
9. Bergin C., Bergin D. Attachment in the classroom // Educational Psychology Review. 2009. Vol. 21. № 2. P. 141—170. DOI:10.1007/s10648-009-9104-0
10. Burnout and engagement in university students: a cross-national study / W. Schaufeli [et al.] // Journal Cross Cultur Psychol. 2002. Vol. 33. № 5. P. 464—481. DOI:10.1177/0022022102033005003
11. Castellano M., Stringfield S., Stone J. Secondary Career and Technical Education and Comprehensive School Reform: Implications for Research and Practice [Электронный ресурс] // Review of Educational Research. 2003. Vol. 73. № 2. P. 231—272. URL: <https://www.jstor.org/stable/3516092> (дата обращения: 28.07.2020).
12. Cleary T.J., Zimmerman B.J. A Cyclical Self-Regulatory Account of Student Engagement: Theoretical Foundations and Applications // Handbook of Research on Student Engagement / Ed. S.L. Christenson. MA, Boston: Springer, 2012. P. 237—257. DOI:10.1007/978-1-4614-2018-7\_11
13. Conner J.O., Pope D.C. Not just robo-students: Why full engagement matters and how schools can promote it // Journal of Youth and Adolescence. 2013. Vol. 42. № 9. P. 1426—1442.

14. Csikszentmihalyi M. Happiness, flow, and economic equality // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. № 10. P. 1163—1164. DOI:10.1037/0003-066X.55.10.1163
15. Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? / E. Skinner [et al.] // *Journal of Educational Psychology*. 2008. Vol. 100. № 4. P. 765—781. DOI:10.1037/a0012840
16. Finn J.D., Rock D.A. Academic success among students at risk for school failure // *Journal of Applied Psychology*. 1997. Vol. 82. № 2. P. 221—234. DOI:10.1037/0021-9010.82.2.221
17. Fredricks J., Reschly A., Christenson S. Handbook of student engagement interventions: working with disengaged students. London; San Diego: Academic Press, 2019. 410 p.
18. 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. № 1. P. 59—109. DOI:10.3102/00346543074001059
19. Handbook of research on student engagement / Eds. S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie. New York: Springer Science & Business Media, 2012. 840 p.
20. Kobasa S.C., Maddi S.R., Kahn S. Hardiness and health: a prospective study // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. Vol. 42. № 1. P. 168—177. DOI:10.1037/0022-3514.42.1.168
21. Mohr K.J., Mohr E. Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment // *Journal on Empowering Teaching Excellence*. 2017. Vol. 1. № 1. P. 84—94. DOI:10.15142/T3M05T
22. Newmann F.M. Student engagement and achievement in American secondary schools. New York: Teachers College Press, 1992. 243 p.
23. Nota L., Soresi S., Zimmerman B.J. Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study // *International Journal of Educational Research*. 2004. Vol. 41. № 3. P. 198—215. DOI:10.1016/j.ijer.2005.07.001
24. Ouweeneel E., Le Blanc P.M., Schaufeli W.B. On being grateful and kind: Results of two randomized controlled trials on study-related emotions and academic engagement // *The Journal of Psychology*. 2014. Vol. 148. № 1. P. 37—60. DOI:10.1080/00223980.2012.742854
25. Patrick H., Ryan A.M., Kaplan A. Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement // *Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 99. № 1. P. 83—98. DOI:10.1037/0022-0663.99.1.83
26. Reducing the risk: Schools as communities of support / G.G. Wehlage [et al.]. Philadelphia: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc, 1989. 275 p.
27. Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: New evidence of an environmental explanation from a twin study / K.H. Trzesniewski [et al.] // *Child Development*. 2006. Vol. 77. № 1. P. 72—88. DOI:10.1111/j.1467-8624.2006.00857.x
28. Ripke M.N., Huston A.C., Casey D.M. Low-Income Children's Activity Participation as a Predictor of Psychosocial and Academic Outcomes in Middle Childhood and Adolescence // *Cambridge studies in social and emotional development. Developmental contexts in middle childhood: Bridges to adolescence and adulthood* / Eds. Huston A.C., Ripke M.N. Cambridge University Press, 2006. P. 260—282.
29. Ripski M.B., Gregory A. Unfair, unsafe, and unwelcome: Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement? // *Journal of School Violence*. 2009. Vol. 8. № 4. P. 355—375. DOI:10.1080/15388220903132755
30. Rothman D. A Tsunami of learners called Generation Z [Электронный ресурс]. 2016. 5 p. URL: [https://mdle.net/journal/A\\_Tsunami\\_of\\_Learners\\_Called\\_Generation\\_Z.pdf](https://mdle.net/journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf) (дата обращения: 28.07.2020).
31. Seemiller C., Grace M. Generation Z goes to college. New York: John Wiley & Sons, 2016. 320 p.
32. Setting the stage: Career development and the student engagement process / M.E. Kenny [et al.] // *Journal of Counseling Psychology*. 2006. Vol. 53. № 2. P. 272—279. DOI:10.1037/0022-0167.53.2.272
33. Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study / J.N. Hughes [et al.] // *Journal of Educational Psychology*. 2008. Vol. 100. № 1. P. 1—14. DOI:10.1037/0022-0663.100.1.1
34. Understanding student engagement with a contextual model / S. Lam [et al.] // *Handbook of research on student engagement* / Eds. S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie. Boston, MA: Springer, 2012. P. 403—419.
35. 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
36. 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. № 67. P. 16—30. DOI:10.1016/j.jsp.2017.09.002
37. Wang M.T., Holcombe R. Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school // *American Educational Research Journal*. 2010. Vol. 47. № 3. P. 633—662. DOI:10.3102/0002831209361209
38. Wolters C., Taylor D.A. Self-regulated Learning Perspective on Student Engagement [Электронный ресурс] // Eds. S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie. Boston, MA: Springer, 2012. P. 635—653. URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_30](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_30) (дата обращения: 28.07.2020). DOI:[https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_30](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_30)
39. Yazzie-Mintz E. Leading for Engagement // *Principal Leadership*. 2010. Vol. 10. № 7. P. 54—58.

## References

1. Kutuzova D. Organizatsiya deyatel'nosti i stil' samoregulyatsii kak faktory professional'nogo vygoraniya pedagoga-psikhologa. Diss. kand. psikhol. nauk. [Organization of activities and style of self-regulation as factors of professional burnout of a teacher-psychologist. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2006. 213 p. (In Russ.).
2. Legostaeva E.S., Okonechnikova L.V., Denisova D.S. Zhiznestoikost', samoosenka i motivatsiya kak lichnostnye faktory uspekhov obucheniya starshklassnikov [Resilience, self-esteem and motivation as personal factors for the success of senior school students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2019. Vol. 8. P. 149—156. DOI:10.26170/po19-08-19 (In Russ.).
3. Ivanova T.Yu. et al. Sovremennyye problemy izucheniya lichnostnykh resursov v professional'noi deyatel'nosti [Contemporary Issues in the Research of Personality Resources at Work] [Elektronnyi resurs]. *Organizatsionnaya psikhologiya = Organizational psychology*, 2018. Vol. 8, no. 1, pp. 85—121. URL: <https://orgpsyjournal.hse.ru/2018-8-1/218051322.html> (Accessed 28.07.2020). (In Russ.).
4. Roorda D.L. et al. Affective Teacher—Student Relationships and Students' Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 2017. Vol. 46, no. 3, pp. 239—261. DOI:10.17105/SPR-2017-0035.V46-3
5. Alrashidi O., Phan H., Ngu B. Academic engagement: an overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International Education Studies*, 2016. Vol. 9, no. 12, pp. 41—52. DOI:10.5539/ies.v9n12p41
6. Audas R., Willms J.D. Engagement and dropping out of school: A life-course perspective [Elektronnyi resurs]. Hull, Québec: Human Resources Development Canada, 2002. 62 p. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.7579&rep=rep1&type=pdf> (Accessed 28.07.2020).
7. Baker J.A. Contributions of teacher-child relationships to positive adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 2006. Vol. 44, no. 3, pp. 211—229. DOI:10.1016/j.jsp.2006.02.002
8. Bakker A., Demerouti E. Job demands—resources theory. *Wellbeing: A Complete Reference Guide*, 2014. Vol. 3, part 2, pp. 37—64. DOI:10.1002/9781118539415.wbwell019
9. Bergin C., Bergin D. Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 2009. Vol. 21, no. 2, pp. 141—170. DOI:10.1007/s10648-009-9104-0
10. Schaufeli W. et al. Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *Journal Cross Cultur Psychol*, 2002. Vol. 33, no. 5. P. 464—481. DOI:10.1177/0022022102033005003
11. Castellano M., Stringfield S., Stone J. Secondary Career and Technical Education and Comprehensive School Reform: Implications for Research and Practice [Elektronnyi resurs]. *Review of Educational Research*, 2003. Vol. 73, no. 2, pp. 231—272. URL: <https://www.jstor.org/stable/3516092> (Accessed 28.07.2020).
12. Cleary T.J., Zimmerman B.J. A Cyclical Self-Regulatory Account of Student Engagement: Theoretical Foundations and Applications. In Christenson S.L. (ed.), *Handbook of Research on Student Engagement*. MA, Boston: Springer, 2012, pp. 237—257. DOI:10.1007/978-1-4614-2018-7\_11
13. Conner J.O., Pope D.C. Not just robo-students: Why full engagement matters and how schools can promote it. *Journal of Youth and Adolescence*, 2013. Vol. 42, no. 9, pp. 1426—1442.
14. Csikszentmihalyi M. Happiness, flow, and economic equality. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 10, pp. 1163—1164. DOI:10.1037/0003-066X.55.10.1163
15. Skinner E. et al. Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 2008. Vol. 100, no. 4, pp. 765—781. DOI:10.1037/a0012840
16. Finn J.D., Rock D.A. Academic success among students at risk for school failure. *Journal of applied psychology*, 1997. Vol. 82, no. 2, pp. 221—234. DOI:10.1037/0021-9010.82.2.221
17. Fredricks J., Reschly A., Christenson S. *Handbook of student engagement interventions: working with disengaged students*. London; San Diego: Academic Press, 2019. 410 p.
18. 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, no. 1, pp. 59—109. DOI:10.3102/00346543074001059
19. *Handbook of research on student engagement*. Christenson S.L., Reschly A.L., Wylie C. (eds.). New York: Springer Science & Business Media, 2012. 840 p.
20. Kobasa S.C., Maddi S.R., Kahn S. Hardiness and health: a prospective study. *Journal of personality and social psychology*, 1982. Vol. 42, no. 1, pp. 168—177. DOI:10.1037/0022-3514.42.1.168
21. Mohr K.J., Mohr E. Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 2017. Vol. 1, no. 1, pp. 84—94. DOI:10.15142/T3M05T
22. Newmann F.M. *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press, 1992. 243 p.
23. Nota L., Soresi S., Zimmerman B.J. Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International journal of educational research*, 2004. Vol. 41, no. 3, pp. 198—215. DOI:10.1016/j.ijer.2005.07.001
24. Ouweeneel E., Le Blanc P.M., Schaufeli W.B. On being grateful and kind: Results of two randomized controlled trials on study-related emotions and academic engagement. *The Journal of psychology*, 2014. Vol. 148, no. 1, pp. 37—60. DOI:10.1080/00223980.2012.742854

25. Patrick H., Ryan A.M., Kaplan A. Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, 2007. Vol. 99, no. 1, pp. 83—98. DOI:10.1037/0022-0663.99.1.83
26. Wehlage G.G. et al. Reducing the risk: Schools as communities of support. Philadelphia: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc, 1989. 275 p.
27. Trzesniewski K.H. et al. Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: New evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child development*, 2006. Vol. 77, no. 1, pp. 72—88. DOI:10.1111/j.1467-8624.2006.00857.x
28. Ripke M.N., Huston A.C., Casey D.M. Low-Income Children's Activity Participation as a Predictor of Psychosocial and Academic Outcomes in Middle Childhood and Adolescence. In Huston A.C., Ripke M.N. (eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Developmental contexts in middle childhood: Bridges to adolescence and adulthood*. Cambridge University Press, 2006, pp. 260—282.
29. Ripski M.B., Gregory A. Unfair, unsafe, and unwelcome: Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement? *Journal of School Violence*, 2009. Vol. 8, no. 4, pp. 355—375. DOI:10.1080/15388220903132755
30. Rothman D. A Tsunami of learners called Generation Z [Elektronnyi resurs]. *Rothman D. A Tsunami of learners called Generation Z [Электронный ресурс]*. 2016. 5 p. URL: [https://mdle.net/journal/A\\_Tsunami\\_of\\_Learners\\_Called\\_Generation\\_Z.pdf](https://mdle.net/journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf) (дата обращения: 28.07.2020).
31. URL: [https://mdle.net/journal/A\\_Tsunami\\_of\\_Learners\\_Called\\_Generation\\_Z.pdf](https://mdle.net/journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf) (Accessed 28.07.2020).
32. Seemiller C., Grace M. Generation Z goes to college. New York: John Wiley & Sons, 2016. 320 p.
33. Kenny M.E. et al. Setting the stage: Career development and the student engagement process. *Journal of Counseling Psychology*, 2006. Vol. 53, no. 2, pp. 272—279. DOI:10.1037/0022-0167.53.2.272
34. Hughes J.N. et al. Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 2008. Vol. 100, no. 1, pp. 1—14. DOI:10.1037/0022-0663.100.1.1
35. Lam S. et al. Understanding student engagement with a contextual model. In Christenson S.L., Reschly A.L., Wylie C. (eds.), *Handbook of research on student engagement*. Boston, MA: Springer, 2012. P. 403—419.
36. 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
37. 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
38. Wang M.T., Holcombe R. Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, 2010. Vol. 47, no. 3, pp. 633—662. DOI:10.3102/0002831209361209
39. Wolters C., Taylor D.A. Self-regulated Learning Perspective on Student Engagement [Elektronnyi resurs]. In Christenson S.L., Reschly A.L., Wylie C. (eds.), *Handbook of research on student engagement*. Boston, MA: Springer, 2012, pp. 635—653. URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_30](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_30) (Accessed 28.07.2020). DOI:[https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_30](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_30)
40. Yazzie-Mintz E. Leading for Engagement. *Principal Leadership*, 2010. Vol. 10, no. 7, pp. 54—58.

#### Информация об авторах

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

Ишмуратова Юлия Алексеевна, научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7519-3148>, e-mail: [ishmuratova08@gmail.com](mailto:ishmuratova08@gmail.com)

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

Yulia A. Ishmuratova, Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7519-3148>, e-mail: [ishmuratova08@gmail.com](mailto:ishmuratova08@gmail.com)

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)